

علم النفس الاجتماعي

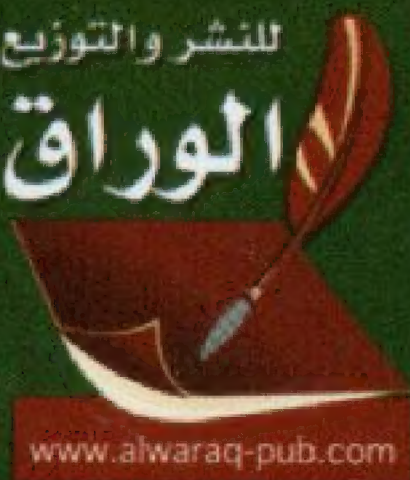
ومتطلبات الحياة المعاصرة

الدكتور
سليمان عبدالواحد إبراهيم



للنشر والتوزيع

الوراق



www.alwaraq-pub.com







علم النفس الاجتماعي
"ومتطلبات الحياة المعاصرة"

علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة

تأليف

د. سليمان عبدالواحد إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي



الطبعة الأولى: ٢٠١٤

٢٠١٤

كل الحقوق
محفوظة

للنشر والتوزيع

الوراق

www.alwaraq-pub.com

٣٠٢

ابراهيم ، سليمان عبد الواحد

علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة / سليمان عبد الواحد
ابراهيم.. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ٢٠١٣ .
() ص.

ر.إ. : (٣٩٢٠ / ١١ / ٢٠١٣) .

الواصفات : / علم النفس الاجتماعي /

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

جميع حقوق الملكية الأدبية محفوظة ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إدخاله
على الكمبيوتر أو على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر والمؤلف خطياً

(ردمك) 4 - 374 - 33 - 9957 - 978 : ISBN

للنشر والتوزيع

الوراق

www.alwaraq-pub.com

مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية - عمارة العساف - مقابل كلية الزراعة - تلفاكس 5337798 6 00962
ص. ب 1527 تلاع العلي - عمان 11953 الأردن

e-mail : halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

إهداء

إلى من انا منهما ... إلى من أمدانى بالصبر ... وروانى بالعطف والحنان ... وسهرا
الليل بجانبى يشدان من أزرى حتى خرج هذا العمل المتواضع إلى النور ... إلى
من لا أستغني عن رضاها عني ... إلى من أدعو الله ان يمد في عمرهما ...

أبي ... وأمي

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلاهم ... لإخوتي الأعزاء
إلى أساتذتي الأفاضل الذين تعلمت وأقتبست من فيض علمهم ومعارفهم وما
أغزرها ... إلى من كان لهم الفضل في شق طريقى العلمى ... إلى كل أستاذ
علمني درساً في هذه الحياة.

إلى كل زملائي وزميلاتي الأفاضل في مجال علم النفس في مصر والوطن العربى
إلى النبع الصافى ورفيقة دربى والتى في عقلى وضميرى وقلبى ...
إلى من أراها في صورة رائعة تكتحل بها عيني ... ويسر بها فؤادى ...
وتشرق بها حياتى ... إلى من أراها شمساً تدفئني ... تنير طريقى ... تجعل الحياة في
عيني متألثة بوجودها فيها ...

زوجتى الدكتورة/ أمل غنايم.

إلى كل من يملك قلباً تتكون جزئياته من أحرف كلمة الانسانية ...

أهدى لهم جميعاً هذا الجهد العلمى المتواضع

آمل ان يحقق الغرض الذى وضع من أجله.

المؤلف

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
13	مقدمة الكتاب
17	الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي
17	• مقدمة
18	• التطور التاريخي لعلم النفس الاجتماعي
20	• تعريف علم النفس الاجتماعي
22	• أهداف علم النفس الاجتماعي
23	• أهمية دراسة علم النفس الاجتماعي
24	• طرق ومناهج البحث في علم النفس الاجتماعي
31	• مجالات الدراسة في علم النفس الاجتماعي
33	• علاقة علم النفس الاجتماعي بفروع علم النفس الأخرى
36	• الأهمية التطبيقية لدراسة المعلم والأخصائي الاجتماعي لعلم النفس الاجتماعي ..
41	الفصل الثاني: الذكاء الاجتماعي
41	• مقدمة.
44	• الذكاء الاجتماعي .. نشأة وتطور
49	• مفهوم الذكاء الاجتماعي
58	• أهمية الذكاء الاجتماعي في مناحي الحياة
64	• اكتساب وتنمية الذكاء الاجتماعي

الصفحة	الموضوع
66	• النماذج النظرية المفسرة للذكاء الاجتماعي
100	• استقلالية الذكاء الاجتماعي
108	• أبعاد الذكاء الاجتماعي
128	• الذكاء الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات
149	الفصل الثالث: الكفاءة الاجتماعية
149	• مقدمة
150	• الكفاءة الاجتماعية .. عرض تاريخي
151	• تعريف الكفاءة الاجتماعية
154	• أبعاد (مكونات) الكفاءة الاجتماعية
159	الفصل الرابع: التوافق النفسي الاجتماعي
159	• مقدمة
159	• تعريف التوافق
176	• التوافق والصحة النفسية
179	• أبعاد التوافق
184	• مجالات التوافق
184	• النظريات المفسرة للتوافق
188	• العوامل التي تؤثر في عملية التوافق
195	الفصل الخامس: التفاعل الاجتماعي
195	• مقدمة

الصفحة	الموضوع
197	• تعريف التفاعل الاجتماعي
201	• العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي
206	• أشكال التفاعل الاجتماعي
207	• وسائل التفاعل الاجتماعي
208	• أسس التفاعل الاجتماعي
211	• صور التفاعل الاجتماعي
219	الفصل السادس: البيئة الأسرية والمدرسية
219	• مقدمة
219	أولاً: البيئة الأسرية:
219	• مقدمة
222	• نظريات في الأسرة
229	• قواعد النسق الأسري
230	• أوازن النسق الأسري
230	• التغذية المرتدة في النسق الأسري
231	ثانياً: البيئة المدرسية:
231	• مقدمة
231	• مفهوم البيئة المدرسية
232	• أهمية البيئة المدرسية
233	• العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي

الصفحة	الموضوع
239	الفصل السابع: الإبداع الجماعي
239	• مقدمة
240	• الإبداع
256	• الجماعات
256	• مفهوم الجماعة
257	• خصائص الجماعة
258	• القيادة في الجماعة
258	• الخصائص التي ينبغي توافرها في القائد
259	• تماسك الجماعات
259	• العوامل المؤدية لنقص تماسك الجماعة
260	• الجماعة الصغيرة ومفهومها
261	• الإبداع الجماعي
262	• التنوع وإبداع الجماعة
263	• تحسين الإبداع في الجماعة
269	الفصل الثامن: النمو الخُلقي
269	• مقدمة
270	• التيارات الفلسفية والجانب الأخلاقي
272	• النظريات المفسرة للنمو الخُلقي
286	• محددات النمو الخُلقي

الصفحة	الموضوع
295	الفصل التاسع: جُناح الأحداث
295	• مقدمة
295	• السلوك الجانح
297	• النظريات المفسرة للسلوك الجانح
305	المراجع
305	• أولاً: المراجع العربية
317	• ثانياً: المراجع الأجنبية

مقدمة الكتاب

الحمد لله سبحانه وتعالى أولاً وأخيراً على توفيقه وتيسيره وجميع نعمائه التي لا تعد ولا تحصى، وأصلى وأسلم على الهادي البشير والسراج المنير وشفيعنا يوم الدين سيدنا محمد الأمين وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. آمين .. وبعد،

انه ليسعدنى ويسرنى جداً ان أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (والذى اعتبره إبنى الحادى والخمسين)، والذى يحمل عنوان: (علم النفس الاجتماعى ومتطلبات الحياة المعاصرة)، والذى اعتقد انه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة العربية في مجال علم النفس الاجتماعى.

ويُعد التركيز على الفرد داخل سياق الجماعة قضية علم النفس الاجتماعى في المقام الأول، ومن ثم يمثل السياق الاجتماعى بصفته الكل أهمية بالغة الخطورة في الجزء المسمى بسلوك الفرد.

فعلم النفس الاجتماعى Social Psychology شأنه شأن كل العلوم النفسية يستخدم المنهج العلمى في فهم وتفسير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في مناحى الحياة الاجتماعية المختلفة للتنبؤ بالطريقة التى يفكرون بها نحو بعضهم البعض وتجعلهم يؤثرون ويتأثرون ببعضهم البعض في مختلف المواقف الاجتماعية سواء كانت هذه العلاقات بين الأفراد أو بين الجماعات أو كانت هذه العلاقات إيجابية أو سلبية.

والمعلم المعاصر الذى يريد ان يؤدي عمله بنجاح يجب عليه ان يكون ملماً إماماً كاملاً بعلم النفس الاجتماعى، حيث ان طبيعة عمل المعلم تجعله قائداً لجماعة من المتعلمين يوفر لهم المواقف التعليمية المناسبة التى يتعلمون من خلالها، بجانب دوره في نقل المعلومات والمفاهيم العلمية والمهارات والاتجاهات النفسية والاجتماعية التى تمثل جزءاً لا يتجزء من إعدادهم للحياة الاجتماعية.

والكتاب الذي بين أيدينا (والذي اعتبره إبنى الحادى والخمسين) ليس إلا محاولة من هذا القليل، من خلال عرض موضوعات هذا العلم ليُلم القارىء والدارس والمعلم بموضوعات علم النفس الاجتماعى والإستزادة بمعرفته، حيث ان كتابنا هذا جاء ليتضمن العديد من الفصول تمثلت في:

الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس الاجتماعى.

الفصل الثانى: الذكاء الاجتماعى.

الفصل الثالث: الكفاءة الاجتماعية.

الفصل الرابع: التوافق النفسى الاجتماعى.

الفصل الخامس: التفاعل الاجتماعى.

الفصل السادس: البيئة الأسرية والمدرسية.

الفصل السابع: الإبداع الجماعى.

الفصل الثامن: النمو الخلقى.

الفصل التاسع: جنوح الأحداث.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل ان أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وان يؤدي هذا الكتاب ايضاً الغرض الذى وضع من أجله، وان يكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية ما يعود بالنفع على المربين والمعلمين والدارسين والباحثين العاملين في المؤسسات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهتمون من أولياء الأمور وغيرهم. (ان أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه انيب) صدق الله العظيم.

المؤلف

د. سليمان عبدالواحد يوسف

الفصل الأول

مدخل إلى علم النفس

الاجتماعي



الفصل الأول

مدخل إلى علم النفس الاجتماعي

مقدمة:

ان الحياة المعاصرة التي يعيشها الانسان وما فيها من معضلات ومشكلات وضغوط حياتية ناتجة عن تعاملات الانسان مع الآخر ومع كافة المؤسسات الاجتماعية تؤكد اننا بحاجة إلى العديد من الدراسات والبحوث في حقل علم النفس الاجتماعي Social Psychology .

والتيارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والأحداث الدولية التي تعيش في ظلها شعوب العالم الان جديرة بإفراز كثير من أشكال التعاملات الإيجابية والسلبية والتي من شأنها تؤثر على الانسان بالإيجاب أو بالسلب.

ويعتبر علم النفس الاجتماعي أحد مجالات المعرفة الانسانية الحديثة نسبياً والتي تطورت تطوراً هائلاً في القرن الماضي والتي لا زالت تتطور في محاولة لفهم واحدة من أعقد الظواهر ألا وهي ظاهرة السلوك الاجتماعي الانساني.

ويرى مؤلف الكتاب ان دراسة علم النفس الاجتماعي ليست شكلاً من أشكال الترف الفكري التي يمكن الإستغناء عنها والإكتفاء بدراسة غيرها من فروع علم النفس. فعلم النفس الاجتماعي في آفاقه العالمية يهدف إلى إقامة مجتمع متكافئ فيه الفرص للجميع في حدود إمكانياتهم واستعداداتهم وتوسع وحداته الاجتماعية لترقى من الجماعة على الوطن إلى النوع الانساني ككل، لتشيع بين أرجائه المثل الانسانية التي يسعى لتحقيقها بدراسة الظواهر النفسية الاجتماعية ليخضعها لتجاربه وأبحاثه ليسير بها قُدماً نحو تحقق السلام العالمي

كما ان علم النفس الاجتماعي كعلم هو يدرس الانسان ككائن اجتماعي محكوم سلوكه في الإستعدادات الفطرية المتوفرة لديه منذ الولادة والتي زود بها من

خلال العوامل الوراثية، في متغيرات الوسط الذي يعيش فيه والبيئة المحيطة، حيث ان الفرد يؤثر في بيئته كما انه يتأثر بها أيضاً.

ولقد انصب اهتمام علم النفس الاجتماعي على دراسة السلوك الاجتماعي للانسان وأسبابه ودوافعه والتنبؤ به، وكيفية تعديله والتحكم فيه من خلال مظاهره المحسوسة وآثاره القابلة للملاحظة عن طريق الدراسات والبحوث التجريبية، والتي نتج عنها العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم السلوك الانساني وتفسره.

التطور التاريخي لعلم النفس الاجتماعي:

لم ينشأ علم النفس علماً مستقلاً قائماً بذاته وإنما أصبح علم النفس علماً مستقلاً في موضوعه ومنهجه وأسلوبه الخاص بعد ما تحرر من الفلسفة - والتي يعتبرها مؤلف الكتاب علم الحكمة وأم العلوم - ليصبح علماً قائماً بذاته وله مكانته بين العلوم الطبيعية الخاصة إلا بعد ما نبذ الاتجاه الفلسفي النظري ونزع إلى الاتجاه التجريبي الذي تتميز به سائر العلوم التجريبية.

وغنى عن البيان بان انفصال علم عن علم يشبه تماماً انفصال جنين وليد عن أم رؤوم، لإذ لا يخرج الجنين شاباً يافعاً مصلوب العود ممشوق القوام، بل يخرج واهن ضعيف ثم سرعان ما يمر بمراحل عدة حتى يصبح في عتفوان شبابه.

فعلم النفس الاجتماعي له ماضى طويل .. ولكن له تاريخ قصير، وهذه حقيقة إذا ما توخينا تاريخ العلوم بأمانة علمية، ونظرنا إلى تاريخ هذا العلم، لوجدنا انه يرجع إلى تاريخ فلاسفة اليونان القدامى، أما إذا تأملنا الأسس العلمية لهذا العلم نجدها تعود إلى ماضى فقط حتى النصف الثانى من القرن التاسع عشر.

فكما نشأ علم النفس في أحضان الفلسفة، فان عدداً كبيراً من موضوعات علم النفس الاجتماعي قد لوحظ أيضاً من قبل الفلاسفة، كما ان التأملات المتعلقة بالطبيعة الانسانية أو بالطبيعة الاصلية للانسان بصورة خاصة قديمة قدم الفلسفة نفسها.

فأفلاطون كان ينظر إلى الانسان كما لو انه ناتج نموذج اجتماعي ما. في حين كان يرى أرسطو ان الانسان كائن بيولوجي.

ولقد تأثر علماء المسلمين بالفلسفة اليونانية فنجد ان الفارابي قد تأثر بفلسفة أرسطو وقد أوضح ذلك في كتابه آراء أهل المدينة الفاضلة حيث أشار على ان الحياة الاجتماعية المثالية تعتمد على التعاون وقد شبه المدينة الفاضلة بجسم لانسان صحيح تتعاون أجزاؤه بعضها مع بعض.

أما الغزالي فقد اهتم بدراسة المجتمع وتكوينه وفهم دوافع الفساد والتفكك في المجتمع والعمل على إصلاحه وهدايته على أسس وتعاليم الدين الإسلامي.

ويُعد ابن خلدون من أشهر علماء المسلمين الذي عبّر عن رأيه في حركة التاريخ وسيكولوجية الجماعات وعلم نفس الشعوب والشخصية القومية. حيث أكد ابن خلدون على حاجة الانسان إلى القبول الاجتماعي ووضع القواعد والمعايير التي تنظم العلاقات الاجتماعية. وتعتبر آراء ابن خلدون أكثر إقتراباً من علم النفس الاجتماعي الحديث.

أما عن النشأة الحديثة لعلم النفس الاجتماعي فقد كان للكتابان اللذان ألفهما كل من روس عن التقليد وماكدوجل "عن النزعة الفطرية في عام واحد وبالتحديد عام 1908م.

وفي عام 1920م أصدر ماكدوجل كتابه الثاني في علم النفس الاجتماعي بعنوان "العقل الجماعي" وأشار فيه إلى ان العقل يسيطر على سلوك الجماعات ويميز بينها.

ثم جاء جارلوس والذي يشهد المؤسس الحقيقي لعلم النفس الاجتماعي المعاصر وأصدر كتابه عام 1931م بعنوان: أسس علم النفس الاجتماعي.

وقد تأثر البحث في علم النفس الاجتماعي بالحرب العالمية الثانية فظهر الاهتمام بموضوعات مثل السلوك العدواني لدى الأفراد والمجتمعات ودراسة النزعة والقيادة سواء في المجتمعات الديمقراطية أو الديكتاتورية.

ثم تقدم علم النفس الاجتماعي التجريبي ليشمل موضوعات مثل الاتجاهات النفسية الاجتماعية والتعصب والمعتقدات والإشاعات والروح المعنوية والدعاية والإعلام والعلاقات العامة والرأي العام والانتخابات والاستفتاءات .. إلخ. مما كان له عظيم الأثر في تقدم التخطيط الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية والبشرية.

وما زال علم النفس الاجتماعي في الوقت الحاضر يخطو إلى الأمام مع زيادة الاعتقاد بأن مشكلات الإنسان الأساسية أهم محاورها هو علاقة الفرد مع الآخرين.

تعريف علم النفس الاجتماعي:

نظراً لأهمية الموضوع الذي يتناوله علم النفس الاجتماعي فقد تركزت العديد من الإسهامات العلمية في التراث النفسي حول تعريف علم النفس الاجتماعي فقد ذهب ألبرت (Allport, 1964: 5) إلى أن علم النفس الاجتماعي هو محاولة لفهم وتفسير كيف يتأثر تفكير الأفراد وشعورهم وسلوكهم بالوجود الفعلي أو المتخيل أو الضمني للأشخاص الآخرين.

وترى منيرة حلمي (1978: 3) أن علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يدرس ظاهرة التفاعل الاجتماعي من حيث ما يتضمنه موقف التفاعل الاجتماعي من عناصر ذات تنظيم نفسي اجتماعي معين مثل: الأفراد والجماعات، ومن حيث عمليات التفاعل الاجتماعي مثل: الإدراك الاجتماعي والتواصل، ومن حيث ما يترتب على هذه العمليات من تغيرات في سلوك الأفراد والجماعات.

ويعرف عادل الأشول (1987: 17) علم النفس الاجتماعي بأنه أحد فروع علم النفس الذي يدرس السلوك في حقيقته الاجتماعية.

ويشير عباس عوض ورشاد الدمنهوري (1994: 17) إلى أن علم النفس الاجتماعي هو الدراسة العلمية لخبرات الأفراد، وسلوكهم من ناحية المواقف الاجتماعية ذات التأثير.

أما إبراهيم الشافعي (2000: 6) فيرى أن علم النفس الاجتماعي هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يعنى بدراسة علاقة الفرد بالآخرين، وعلاقته بهم من خلال ما يصدر عنه هو، أو عنهم من استجابات من خلال المنهج العلمي.

وتذكر سلوى عبدالباقي (2002: 5) أن علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يجمع بين علم الاجتماع وعلم النفس وهو العلم الذي يهتم بعلاقة الإنسان بالآخر.

وقدم نبيل الزهار (2007: 20 – 21) تعريفاً لعلم النفس الاجتماعي ينص على أنه دراسة عملية لعمليات الإنسان العقلية ككائن اجتماعي أي يعيش في مجتمع مع أصدقاء يتفاعل معهم فيتأثر بهم ويؤثر فيهم، ولذا فهو يهتم بدراسة الفرد في الجماعة وعلاقات الجماعات ببعضها البعض.

وتعرف فوقية عبدالفتاح (2009: 4) علم النفس الاجتماعي بأنه العلم الذي يدرس سلوك الفرد كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويشير سليمان عبدالواحد (2010: 22؛ 2011: 18) إلى أن علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يهتم بصفة خاصة بدراسة علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعات ببعضها البعض فهو مثلاً يهتم بدراسة التنشئة الاجتماعية للفرد وكيفية تأثيره بالنظام الاجتماعي التي ينشأ فيه وكيف يؤثر ذلك في تكوين اتجاهاته واعتقاداته وميوله، وهو يدرس سيكولوجية الجماهير والرأي العام والدعاية.

والملاحظ ان هذه التعريفات متكاملة مع بعضها البعض.

كما سبق يمكن لمؤلف الكتاب ان يقدم تعريفاً لعلم النفس الاجتماعي Social Psychology ينص على انه العلم الذي يدرس سلوك الفرد في علاقته بالآخرين، إذ يستطيع هؤلاء ان يحدثوا أثرهم في الفرد إما بشكل فردي أو بشكل جماعي، كما يمكنهم ان يؤثروا فيه إما بصورة مباشرة - عن طريق وجودهم في مجاور مباشر مع الفرد - أو بصورة غير مباشرة - من خلال نماذج السلوك التقليدية أو المتوقعة من الناس والتي تؤثر في الفرد حتى ولو كان بمفرده.

ويمكن ان نوضح ذلك بمثال الشخص الذي يُقدم على إتخاذ قرار صعب يتعلق باختيار عمل جديد أو الانتقال إلى عمل جديد، فانه حتى ولو كان وحيداً في مكتبه أو منزله، إلا انه يتأثر في قراره بالآخرين كزوجته وأولاده وزملائه.

وهكذا يكون السلوك هو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد بميوله وحاجاته ورغباته ونزعاته ومعتقداته واتجاهاته وآرائه مع إمكانيات البيئة بما فيها من عوامل اقتصادية واجتماعية ونفسية وثقافية.

أهداف علم النفس الاجتماعي:

كما سبق ان ذكرنا من قبل فان علم النفس الاجتماعي هو الدراسة العلمية لسلوك الفرد في علاقته بالآخرين. وللدراسة العلمية أهداف أربعة هي: (الوصف، الفهم، التنبؤ، والضبط التحكم)

1) الوصف: أي تقديم تحديد للظاهرة النفسية الاجتماعية مجال الدراسة أو البحث بحيث يخرجها عن غيرها من الظواهر مع بيان علاقتها بغيرها من الظواهر مع بيان العوامل المسهمة في نشأة هذه الظاهرة. هذا الوصف يُجلى الظاهرة، ويحولها من مجهول إلى معلوم، وهذا الوصف يُعد خطوة تمهيدية في سبيل تحقيق الاهداف المبتغاة من دراسة هذه الظاهرة الاجتماعية.

(2) **الفهم:** أي فهم الظواهر النفسية الاجتماعية عن طريق إيجاد العلاقة التي تربط بين الظواهر المختلفة فإذا لم نجد أي علاقة للظاهرة بأي ظاهرة أخرى فإنها تظل غامضة غير مفهومة أو معروفة. فمثلاً إذا ذهبت إلى منزلك فوجدت أثاثه متناثر هنا وهناك فإنك تحاول تفسر هذه الظاهرة بانك تربط بينها وبين دخول شخص غريب في المنزل من أجل السرقة أو غير ذلك. فالفهم إذا يتم بعملية الربط و إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها والأحداث التي تلازمها وتسبقها.

(3) **التنبؤ:** تصور النتائج في مواقف جديدة لاحقة وذلك باستخدامنا المعلومات التي توصلنا إليها. فمثلاً بناءً على اكتشاف العلاقة بين الحرارة وتمدد الأجسام الصلبة نستطيع ان نتنبأ بان قضيب سكة الحديد سوف يتقوس إذا مر عليه القطار إذا لم تكن هناك فراغات بين أجزائه.

(4) **الضبط التحكم:** هو التحكم في الظروف التي تُحدد حدوث الظاهرة النفسية الاجتماعية بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين. فيمكننا التحكم في ظاهرة النجاح في الجامعة مثلاً على أساس التوجيه التعليمي الصحيح للطلاب.

فالعلاقة بين الوصف الفهم والتنبؤ والضبط علاقة وثيقة.

أهمية دراسة علم النفس الاجتماعي:

ترجع أهمية علم النفس الاجتماعي إلى مدى مساهمته في تقديم خدمات إنسانية للبشرية، فعلى قدر نجاحه في تقديم مساهماته في تحسين الحياة الاجتماعية، وعلاج مشكلاتها سوف يحظى بالاهتمام الجدير به. وعليه فإن علم النفس الاجتماعي له أهمية عملية مباشرة، وعامة عالمية يمكن عرضها على النحو التالي:

1 - يتناول السلوك الاجتماعي للانسان ذلك الكائن الذي كرمه الله عز وجل في

قوله تعالى ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنْ
الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ وكما ذكرنا فعلم
النفس الاجتماعي يتعامل مع الجماعات، ومع أفراد الجماعات لفهم
ودراسة وتوجيه سلوك هؤلاء الأفراد.

2 - يحاول هذا العلم فهم طبيعة الانسان ويحاول تغيير أو تعديل السلوك
إلى الأفضل، كما ان من أهدافه هو وصف الظواهر وفهمها والكشف عن
أسباب ظهورها وبالتالي فهو يقود إلى وضع الحلول لكثير من المشاكل
اليومية.

3- الانذار من مشكلات المستقبل.

4- بناء المستقبل.

5- معالجة المشكلات السياسية والاقتصادية.

6- معالجة مشكلات النقد وحرية الأسواق.

طرق ومناهج البحث في علم النفس الاجتماعي:

المقصود بمناهج البحث هي الطرق المختلفة التي يستخدمها الباحثون في
دراسة الظاهرة النفسية الاجتماعية، سواء كانت هذه الظاهرة خارجية أو لها
جذور في العالم الداخلي للانسان للتنبؤ بها والتحكم في مسارها. كما يحتوى
منهج البحث الأدوات والاختبارات سواء كانت اختبارات عقلية أو انفعالية،
وكذا الآلات والمعدات التي يستعين بها الباحث في العمل.

وهناك نوعان من المعلومات في علم النفس الاجتماعي هما:

✓ النوع الأول: علم النفس الاجتماعي الدارج:

يستنبط الانسان من خلال تجارب حياته ومخالطته للناس الكثير من المعلومات عن طبائعهم وتصرفاتهم.. ويستخدمها في التعامل معهم. لكن هذه المعلومات ليست علما حقيقيا لان الناس يستنبطونها على أساس التخمين والظن فهي معرضة للأخطاء بشكل واضح .

✓ النوع الثاني: علم النفس الاجتماعي العلمي:

الذي يميز علم النفس العلمي عن علم النفس الدارج هو منهج البحث العلمي الذي يؤدي للوصول إلى الحقائق والتأكد من صحتها.

خطوات البحث العلمي:

1 - تحديد المشكلة وصياغتها في شكل سؤال أو عبارة واضحة موضوعية.

2 - جمع المعلومات عنها، ومراجعة الدراسات السابقة.

3 - وضع الفروض التي تفسر المشكلة.

4 - اختبار صحة الفروض.

5 - الوصول إلى النتائج ومناقشتها.

ويختار الباحث منهج البحث الذي يتبعه لمزاياه الخاصة، ولما يلائمه للمشكلة التي يدرسها.

وهناك ثلاثة أنواع رئيسية لمناهج البحث هي: (المنهج التجريبي، المنهج المسحي أو الميداني، والمنهج الإكلينيكي).

أولاً: المنهج التجريبي:

يعد المنهج التجريبي أدق مناهج البحث في علم النفس.

خصائص المنهج التجريبي:

1 – التناول:

- المتغير: هو ما تتغير قيمته أو كميته ويمكن قياسه (مثل: الضوء – السلوك).
- المتغير المستقل: هو المتغير الذي يقوم المحرب بتغييره بطريقة منظمة في التجربة.
- المتغير التابع: هو المتغير الذي يقيسه المحرب كي يرى كيف تأثر بالتغير الذي جرى على المتغير المستقل.
- المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي يقدم لها المتغير المستقل.
- المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي يقاس فيها المتغير التابع دون تقديم متغير مستقل. وهي تفيدنا بأساس يمكن المقارنة بينه وبين المجموعة التجريبية لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.
- ويجب ان يوجد في كل تجربة على الأقل متغير مستقل ومتغير تابع، غير ان الطرق الإحصائية جعلت من الممكن ان تتضمن التجربة أكثر من متغير مستقل.

2 – الضبط:

- الضبط: هو ضبط المتغيرات المختلفة في التجربة بحيث لا يسمح لمتغير عدا المتغير المستقل التأثير في المتغير التابع.

وهناك طريقتان لضبط المتغيرات:

- الطريقة الأولى: استخدام المجموعات الضابطة لمقارنة سلوك أفرادها بسلوك أفراد المجموعات التجريبية .
- الطريقة الثانية: التصميم التجريبي قبل و بعد: وفيه يقوم بالمقارنة بين سلوك نفس المجموعة من الأفراد قبل تقديم المتغير المستقل لهم وبعد تقديمه.

وضبط المتغيرات أمر شاق من ناحيتين:

- ✓ قد يكون من الصعب في بعض الحالات معرفة جميع المتغيرات الهامة.
 - ✓ قد يكون من الصعب في بعض الأحيان جعل هذه المتغيرات متماثلة بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- ويلجأ العلماء لعدة طرق لضبط المتغيرات بين المجموعة التجريبية والضابطة منها:

1 - طريقة الأزواج المتماثلة:

يقوم المحرب بتطبيق اختبار معين الذكاء مثلاً على مجموعة كبيرة من الناس ثم يكون أزواجاً متماثلة بحيث يضع كل فردين لهم نفس الدرجة في زوج، وأخيراً يقسم الأزواج بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فيكون أحد فردي أي زوج في المجموعة التجريبية والآخر في هذا الزوج في المجموعة الضابطة.

ويعاب على هذه الطريقة حاجة المحرب لتطبيق الاختبار على عدد كبير من الناس للوصول للأزواج المتماثلة.

2 - طريقة المجموعتين المتماثلتين:

يراعي المحرب أن تكون المتوسطات ومدى التشتت للمتغيرات الهامة واحدة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

3 - طريقة المجموعتين العشوائيتين:

عندما يقوم المحرب باختيار مجموعتين عشوائيتين ففي العادة ستكونان متماثلتين لأن الفروق بين الأفراد في المتغيرات الهامة سيلغى بعضها بعضاً، وبذلك لن تكون الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية.

4 - إمكانية التكرار:

ان إمكانية إعادة التجربة تحت نفس الظروف تمكن الباحث أو غيره من الباحثين من التأكد من صحة النتائج. كما انها تمكن الباحثين من إعادة التجربة لإجراء بعض الملاحظات بدلاً من انتظار حدوثها لوقت طويل.

عيوب المنهج التجريبي:

أ- لا يمكن استخدامه في جميع انواع السلوك، وخاصة إذا كان في التجربة ضرر على الأفراد.

ب- الظروف الاصطناعية التي تحدث فيها التجربة تختلف في بعض النواحي عن الظروف الطبيعية فالموقف التجريبي مثلاً يؤثر على سلوك الأفراد، وهذا الأمر يجب ان يؤخذ في عين الاعتبار عند تفسير النتائج أو تعميمها.

ثانياً: المناهج المسحية والميدانية:

ومن أهم مزاياه انه:

أ- يمكن الباحثين من ملاحظة السلوك كما هو في المواقف الطبيعية.

ب- ويستطيع دراسة موضوعات لا يستطيع المنهج التجريبي دراستها.

الوسائل المستخدمة في المنهج المسحي والميداني:

أ- الملاحظة:

✓ فيها تتم ملاحظة السلوك في الظروف الطبيعية خلال فترات محددة لمدة معينة من الزمن.

✓ قد يقوم أكثر من باحث بالملاحظة للتأكد من ثبات الملاحظة والتقليل من أخطاء التحيز.

✓ تسمى الملاحظة طويلة الزمن لتتبع ظاهرة معينة لمعرفة مراحل نموها بالمنهج التتبعي وهو كثير الاستخدام في علم نفس الطفل وعلم نفس النمو.

ب- المقابلة: حديث بين الباحث والمفحوص يوجه فيه الباحث أسئلة معينة لجمع بيانات حول الموضوع الذي يبحثه.

ج- الاستخبار: أسئلة مكتوبة معدة من قبل حول موضوع معين تقدم للمفحوص للإجابة عنها.

تستخدم هاتان الوسيلتان بكثرة في معرفة الرأي العام واتجاهات الناس.

ويجب الاهتمام بأمريين:

✓ دقة تمثيل عينة الأفراد الذين تجمع منهم البيانات للمجتمع المراد دراسته.

✓ دقة الأسئلة وعدم تحيزها.

ويستخدم العلماء عدة وسائل إحصائية للتأكد من صدق وثبات المقابلة أو الاستخبار.

د- الاختبارات:

✓ تستخدم لدراسة الفروق بين الجماعات أو السلالات .

✓ لا بد من التأكد من صدقها وثباتها .

جدول (1) الفرق بين المنهج التجريبي والمنهج المسحي في دراسة العلاقة بين متغيرين

المنهج التجريبي	المنهج المسحي
- يتحكم الباحث في المتغير المستقل ويلاحظ ما يحدث في المتغير التابع - يحدد أي المتغير هو السبب وأيهما النتيجة	- يلاحظ الباحث العلاقة بين المتغيرين كما هما موجودان في الطبيعة ويحاول ان يحدد هذه العلاقة بالأساليب الارتباطية - لا يمكن من خلاله معرفة أي المتغيرين السبب وأيهما النتيجة

ثالثاً: المنهج الإكلينيكي (دراسة الحالة):

هو المنهج الذي يستخدمه المختص النفسي في دراسة المشكلات الشخصية للأفراد الذين يزورون العيادة النفسية.

- ✓ يجمع بيانات تفصيلية عن تاريخ حياة الفرد وظروف تنشئته وعلاقاته عن طريق مقابلة الفرد أو من تربطهم علاقة به ومن خلال الاختبارات النفسية.
- ✓ من خلال البيانات يتم تشخيص المشكلة ووضع البرنامج لعلاجها.
- ✓ استخدمت دراسة الحالة في دراسة السلوك الشاذ والشخصية الشاذة، فهي تفيد في معرفة أسبابها والطرق الفنية في المقابلة الإكلينيكية وطرق العلاج.
- ✓ من خلال هذا المنهج وضع فرويد نظريته عن الشخصية، ووضح دور الصراع اللاشعوري في توجيه سلوك الأفراد، وأهمية الأحلام في التعبير عن الرغبات، وأهمية السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل في توافقه فيما بعد.

مزايا المقابلة الإكلينيكية:

- 1 - تساعد على ملاحظة الفرد ككل لفترة طويلة مما يساعد على الكشف عن ظروف أثرت في شخصيته يصعب الكشف عنها بغير هذه الطريقة.
- 2 - تعتبر مصدر هاماً لتكوين الفروض التي يتم التحقق منها فيما بعد بطرق أخرى.

عيوب المقابلة الإكلينيكية:

- 1 - المعلومات التي تمدها بها تفتقر للدقة والضبط.
- 2 - تتأثر المعلومات بذاتية الباحث.
- 3 - من الصعب فيها معرفة السبب والنتيجة في السلوك الملاحظ.

مجالات الدراسة في علم النفس الاجتماعي:

تعدد مجالات الدراسة والاهتمام في علم النفس الاجتماعي ومن بينها ما ذكره نبيل الزهار (2007: 23 - 26) على النحو التالي:

1- التربية والتعليم:

المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية يحتم نظامها وإدارتها أن تشكل مجتمعاً من المتعلمين والمعلمين والإداريين، فالمدرسة منظمة اجتماعية انشئت وتطورت في المجتمع لتوجيه حياة الناشئين ومساعدتهم على مواجهة ظروف المجتمع في إطار قيمه وانظمته ومعارفه. وعلم النفس الاجتماعي يمكن أن يساهم في إمداد القائمين بالتدريس سواء في المدارس أو المعاهد أو الجامعات بالمعلومات التي تساعد على فهم لأسس النمو النفسي الاجتماعي، والوقوف على طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والمعايير والقيم والأدوار الاجتماعية والعوامل المؤثرة فيها حتى يمكن العمل على إكسابها وتعديلها أو تعزيزها.

2- رعاية الشباب:

لما كان النشاط في المؤسسات والمنشآت الرياضية والترويحية مثل الأندية الرياضية والمعسكرات الشبابية ومراكز الشباب .. إلخ إما أن يكون فردياً أو جماعياً فعلم النفس الاجتماعي له دوراً بارزاً في الاهتمام بالرعاية الاجتماعية والنفسية للممارسين للأنشطة في هذه المؤسسات لمحاولة فهم السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة.

3- العلاقات العامة والإعلام:

تلعب العلاقات العامة دوراً هاماً في الاتصال الاجتماعي، كما أن وسائل الإعلام لها أهمية بالغة الخطورة في التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع، بالإضافة إلى أن دراسة الرأي العام مرحلة هامة للوصول إلى توعية الجماهير في مختلف مناحي

الحياة والإرتقاء بالمسئولية الاجتماعية بالمنزل والمدرسة والجامعة والعمل والطريق العام والمواصلات العامة .. إلخ.

4- الانتاج:

تُعد مؤسسات الانتاج منظمات اجتماعية انشئت وتطورت من أجل الفرد والمجتمع وفي هذا الصدد نجد ان انتاجية الجماعة له أهمية كبرى في علم النفس الاجتماعي للوقوف على العوامل المؤثرة في الانتاج والعمل على تدعيم الاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو العمال. فعلم النفس الاجتماعي يدرس الدور الاجتماعي في الصناعة والزراعة والتجارة، ومشكلات ترك العمل والغياب والروح المعنوية للعاملين في هذه القطاعات والتي تضم مجموعة من العاملين والفنيين والإداريين وطرق تنمية المسئولية الاجتماعية لديهم.

5- القوات المسلحة:

تُعد القوات المسلحة أيضاً مؤسسة اجتماعية ففيها تتشكل شخصيات الأفراد وتنمو في إطار الشخصية العسكرية، ففي الجيش يتفاعل الفرد داخل جماعة وتلربط الجماعات العسكرية بنظام معين يتأسس عليه بناء الجيش من فصائل وكتائب ولواءات وفرق وجيوش. وتتجلى أهمية علم النفس الاجتماعي هنا في دراسة السلوك الاجتماعي للفرد داخل الجماعة وخاصة اكتساب الفرد لأساليب الحياة العسكرية داخل الجماعة العسكرية.

ويضيف مؤلف الكتاب الحالي مجالين آخرين للدراسة والاهتمام في علم النفس الاجتماعي وهما الخدمة الاجتماعية، والصحة النفسية والعلاج النفسي وذلك على النحو التالي:

6- الخدمة الاجتماعية:

فالخدمة الاجتماعية تُعد طريقة علمية لخدمة الإنسان، ونظام اجتماعي يهتم بحل مشكلاته وتنمية قدراته ومعاونة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها وإيجاد نظم اجتماعية يحتاج إليها المجتمع لتحقيق رفاهية أفراده.

ويمتد الاهتمام بالخدمة الاجتماعية لتشمل كل من المتعلم والمعلم وأفراد الأسرة وذلك في كل مراحل التعميم المختلفة، وكذلك يجب الاهتمام بالخدمة الاجتماعية في المصانع والمستشفيات وجميع مؤسسات الدولة.

وهكذا يمتد نشاط الأخصائي الاجتماعي في كافة مجالات الحياة في التربية والتعليم، رعاية الشباب، العلاقات العامة والإعلام، الانتاج، القوات المسلحة، والخدمة الاجتماعية وغيرها من المجالات. فهناك العديد من الموضوعات في علم النفس الاجتماعي والتي يتحتم على الأخصائي الاجتماعي معرفتها مثل موضوعات سيكولوجية الجماعة وسيكولوجية القيادة وسيكولوجية الشخصية وغيرها من الموضوعات التي يشتمل عليها ميدان علم النفس الاجتماعي.

7- الصحة النفسية والعلاج النفسي:

فعلم النفس الاجتماعي يتكشف بوصفه نقطة إلتقاء حقيقى لما هو نفسى وما هو اجتماعى، وعن طريق علم النفس الاجتماعي يمكن تنظيم الجماعات العلاجية والجماعات السوسيوومترية لمعرفة ديناميات الجماعة في كافة الميادين النفسية والتربوية والاجتماعية.

علاقة علم النفس الاجتماعي بفروع علم النفس الأخرى:

بالرغم من اعتبار علم النفس الاجتماعي أحد فروع علم النفس النظرية فإنه يمثل حلقة بين الدراسات النفسية وبين الدراسات الاجتماعية، فالعلوم الانسانية تؤثر وتتأثر بعلم النفس الاجتماعي، وفيما يلى يقدم مؤلف الكتاب

عرضاً للعلاقات المتبادلة بين علم النفس الاجتماعي وبعض الفروع الأخرى لعلم النفس أو العلوم الأخرى وذلك على النحو التالي:

1- العلاقة بين علم النفس الاجتماعي وعلم النفس العام:

يرى مؤلف الكتاب أن علم النفس الاجتماعي يعتمد في محاولاته لتطوير فهمنا عن السلوك الاجتماعي للإنسان على نتائج البحوث والدراسات في علم النفس العام. فإذا كان علم النفس الاجتماعي يهتم بفهم سلوك الإنسان في تفاعله مع غيره من الناس، فإن هذا يتطلب منا معرفة حاجاته وإدراكاته ومعارفه فمبادئ الإدراك والدافعية والتعلم وغيرها مما يقدمه علم النفس العام من موضوعات، تُعد مطلباً رئيسياً لفهم عمليات الإدراك الاجتماعي، وتعلم الفرد السلوك الاجتماعي، وفهم المواقف الاجتماعية المعقدة.

2- العلاقة بين علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع:

لما كان علم الاجتماع يهتم بدراسة سلوك الجماعة ووظائف المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية المختلفة، فإن علم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة سلوك الأفراد داخل الجماعة، ولذلك يُطلق عليه علم سلوك الفرد في المجتمع. فإذا كانت الجماعة هي وحدة الدراسة في علم الاجتماع فإن الفرد داخل الجماعة هو وحدة الدراسة في علم النفس الاجتماعي. وهكذا فالعلاقة بين العلمين وثيقة ويصعب أن تفصل بينهما فصلاً تاماً.

3- العلاقة بين علم النفس الاجتماعي والانثربولوجيا:

يهتم علم الانثربولوجيا بدراسة الأنماط الثقافية والعادات والتقاليد الخاصة بالجماعة، أما علم النفس الاجتماعي فنجد أنه يهتم بدراسة الطريقة التي يكتسب بها الفرد تلك الأنماط الثقافية في جماعته، فهو لا يصف العادات والتقاليد بل يحاول بيان كيفية انتقال تلك العادات والتقاليد من جيل إلى آخر وكيف أُكتسبت تلك

العادات والتقاليد. وهكذا نجد مرة أخرى نقاط الالتقاء بين علمين تفصلهما خيوط رفيعة.

4- العلاقة بين علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية:

تتجلى العلاقة بين علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية في تركيزه على الوظائف الداخلية الخاصة بالفرد كالفروق الفردية في سمات الشخصية وهو ما يؤكد عليه علم النفس الاجتماعي في تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به.

5- العلاقة بين علم النفس الاجتماعي وعلم النفس السياسي:

المستقرىء لعلم النفس السياسي يجد انه يستمد كيانه من علم النفس الاجتماعي باعتبار ان علم النفس السياسي يهتم بالعلاقة القائمة بين السلوك الانساني واتخاذ القرار السياسي حيث مصدر هذا القرار هو الانسان، كما يهتم أيضاً بدينامية الجماعة في مجموعات التفاوض السياسي والاقتصادي، كما يهتم بشخصية القائد السياسي واختيارها، وأيضاً يهتم بدراسة الرأي العام وقبول الفرد للقرار السياسي وردود الفعل المتوقعة. ولهذا نجد ان علم النفس السياسي يعتمد في صياغة نظرياته ومبادئه على مخرجات علم النفس الاجتماعي.

6- العلاقة بين علم النفس الاجتماعي وعلم النفس البيئي:

لقد انعكست تطورات الحياة المعاصرة بدورها على السلوك الانساني وحدثت تغييرات بيئية مما أدى إلى ظهور علم النفس البيئي والذي انصب اهتمامه على دراسة السلوك الانساني على التغيرات البيئية وانعكاس التغيرات البيئية على السلوك الانساني، ومن هنا اعتمد علم النفس البيئي على مخرجات علم النفس الاجتماعي في صياغة مبادئه ونظرياته وطرق تعديل السلوك الانساني للمحافظة على البيئة وإحداث نوع من الإتزان البيئي من خلال السلوك البشري.

الأهمية التطبيقية لدراسة المعلم والأخصائي الاجتماعي لعلم النفس الاجتماعي:

لما كانت عمليتي التعلم والتعليم لا تنمى في فراغ، بل تحدثان في وسط اجتماعي، والمدرسة أو الجامعة تعد بيئة اجتماعية لذا فإن المعلم القائم بالتدريس لدى المتعلمين وكذا الأخصائي الاجتماعي لا يستطيعان أن يستغنيا عن المادة التي يقدمها لهما علم النفس الاجتماعي، بل إن مؤلف الكتاب لا يغالى إن قال إن المعلم والأخصائي الاجتماعي يحتاجا إلى علم النفس الاجتماعي قدر حاجتهما إلى الماء والهواء. ويمكن إجمال ما يفيد المعلم والأخصائي الاجتماعي من علم النفس الاجتماعي فيما يلي:

1- يساعد علم النفس الاجتماعي المعلم والأخصائي الاجتماعي في معرفة كيف تحدث عملية التنشئة الاجتماعية وهي العملية التي يتطبع من خلالها المتعلم بطابع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. والمعلم والأخصائي الاجتماعي كل منهما يشتر أن أحد القوى التي تسهم في عملية التطبيع هذه. ولذلك فإن على المعلم والأخصائي الاجتماعي أن يعرفا كيف ينشأ المتعلم وكيف يكتسب الخبرات المتاحة له، وأن يفهما جيداً ديناميات التنشئة، وكيف تؤدي التنشئة الاجتماعية أحياناً إلى شخصية سوية وتؤدي أخرى إلى شخصية غير سوية (شاذة).

2- يساعد علم النفس الاجتماعي المعلم والأخصائي الاجتماعي في كيفية التعامل مع جماعة المتعلمين داخل المؤسسة التربوية والتعليمية (المدرسة أو الجامعة)، ومعرفة خصائصهم وتهيئة جو للتنافس والتعاون بين أفراد الجماعة مما يدفعهم إلى زيادة التحصيل الدراسي والمشاركة والتفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى تعلم بعض المهارات الاجتماعية.

3- يساعد علم النفس الاجتماعي المعلم والاختصاصي الاجتماعي على اكتشاف العناصر القيادية من المتعلمين والتي يتوافر لديها مقومات القيادة الديمقراطية وتدريب هذه العناصر حتى تُصقل إمكاناتهم القيادية.

4- يساعد علم النفس الاجتماعي المعلم والاختصاصي الاجتماعي في حل المشكلات الاجتماعية لتلاميذه وتوجيههم لتحقيق تكييفهم السوي.

مما سبق يتضح ان المعلم أو الاختصاصي الاجتماعي الذي يريد ان يؤدي عمله بنجاح يجب ان يكون على دراية وإلمام كامل بعلم النفس الاجتماعي بجوار علم النفس التعليمي والتربوي، ويكفي ان طيعة عمل المعلم أو الاختصاصي الاجتماعي هي انه قائد لجماعة من المتعلمين داخل المؤسسة التعليمية والتربوية يعمل على توفير المواقف التعليمية المناسبة التي يتعلمون من خلالها بجانب المعلومات والمفاهيم والمهارات العلمية والاتجاهات الاجتماعية التي تمثل جزءاً أساسياً من إعدادهم للحياة الاجتماعية.

الفصل الثاني الذكاء الاجتماعي

الفصل الثاني

الذكاء الاجتماعي

مقدمة:

لقد احتل موضوع الذكاء مكانه خاصة في ميدان علم النفس منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن فنجد ان الدراسات الأولى في مجال الذكاء قد ركزت على السمات المعرفية فقط كالذاكرة وحل المشكلات إلى ان جاء ثورنडाيك عام 1920 ونادي بأهمية السمات غير العقلية للذكاء في النجاح والتكيف مع الحياة.

وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين حدثت تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء الانساني باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات الانسانية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة Theory of Multiple Intelligences، ومن ثم النظريات التي صاحبها وتلتها كنظرية الذكاء الاجتماعي Social Intelligence التي أعطاها العديد من العلماء شكلها المتعارف عليه في الوقت الراهن، ومن بعدها صار موضوع الذكاء الاجتماعي محط اهتمام العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وحظي باهتمام كثير من الباحثين في فروع العلم المختلفة لما له من تأثير على كافة نواحي الحياة المختلفة للأفراد بداخل أي مجتمع كما يمكن ان يكون منبئاً قوياً للصحة العقلية والنفسية للفرد وتأتي أهميته أيضاً من كونه يساعد الفرد على التواصل مع الآخرين وبالتالي التوافق مع بيئته بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الاجتماعي والجانب المعرفي يظهر تأثيرها على الشخصية الانسانية بأكملها في تكاملها وتجلياتها ونظرتها وتعاملها مع العالم.

وفي هذا الصدد يشير حسين الدريني (1984: 104) إلى ان مفهوم الذكاء الاجتماعي يُعد من أهم المفاهيم في حياتنا اليومية ونظمنا التعليمية، فهو من

العوامل الهامة في الشخصية لانه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة لذلك يعتبر ذو أهمية في اختيار الطلاب لمعاهد وكليات الخدمة الاجتماعية وأعداد المعلمين.

ويذكر تايلور وكاديت (Taylor & Cadet, 1989: 428) ان الذكاء الاجتماعي مجال مهم للقدرات العقلية وشكل متميزاً من أشكال الذكاء والتي تتصل مباشرة بحياة الفرد وتفاعله وتوافقاً مع الآخرين فهو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين في محيط بيئته.

ويؤكد فؤاد أبو حطب (1996: 376) على ان الذكاء الاجتماعي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين مثل المعلمون والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيون ورجال السياسة والدعاية والأعلان وغيرهم.

ويضيف دانيال جولمان Goleman ان نتائج الدراسات والبحوث تؤكد ان نسبة الذكاء المجرد تنبأ بجانب ضئيل من الأداء الوظيفي ويتراوح ذلك من (4% - 20%) وان الذكاء الشخصي - الوجداني والاجتماعي - يمكن ان يتنبأ بحوالي (80%) من نجاح الفرد في الحياة. (فوقية عبد الفتاح، 2001: 257 - 258)

وتعود فكرة الذكاء الاجتماعي كمفهوم واضح ومختلف عن القدرات العقلية الأخرى إلى ادوارد ثورانديك عام 1920 حيث وصف الذكاء الانساني بانه يتكون من ثلاثة انواع هي: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي، كما اهتم أيضاً شارلز سبيرمان عام 1927 بالذكاء الاجتماعي حين اقترح ما اسماء بالعلاقة السيكلوجية بين انواع العلاقات العشرة التي تؤلف قانون أدراك العلاقات وقد عرفها بانها قدرة الفرد على أدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله. (فؤاد أبو حطب، 1990: 408)

ويعتبر النموذج المعرفي للمعلوماتي للقدرات العقلية للعلامة الجليل المرحوم البروفيسور فؤاد أبو حطب من أهم النماذج المعرفية وأكثرها انتشاراً في عالمنا العربي، فقد عرض فؤاد أبو حطب (1996: 167 - 173) في نموذجه عام 1973 تصنيفه المبكر لأنواع الذكاء وقد حددها في ثلاث فئات هي: الذكاء الاجتماعي والذكاء المعرفي والذكاء الوجداني، إلا أنه اقترح عام 1978 في ضوء متغير نوع المعلومات كمتغير مستقل تصنيف الذكاء إلى سبعة فئات كان من بينها الذكاء الاجتماعي والذي يتعامل مع المعلومات التي تتضمن الوعي بالآخرين ويشمل ذلك الإدراك الاجتماعي، ثم ما لبس عام 1983 أن عاد إلى التصنيف الثلاثي للذكاء الذي اقترحه عام 1973، ويبدو الذكاء الاجتماعي واضحاً عند فؤاد أبو حطب في نموذجه المعرفي للمعلوماتي للقدرات العقلية في متغير المعلومات وتحديدًا ما يطلق عليه المعلومات الاجتماعية.

ولأهمية الذكاء الاجتماعي في شتى مجالات الحياة فقد تواصلت جهود العلماء والباحثين والدراسين في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال بصفة عامة وفي مجال أشكالية بنية وأبعاد الذكاء الاجتماعي بصفة خاصة وتجمع الدراسات السابقة التي أهتمت بالكشف عن مكونات وأبعاد الذكاء الاجتماعي على أن هذا المفهوم من الذكاءات متعددة الأبعاد فهو مفهوم معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العربية أمثال: أبو العزائم الجمال (1979)؛ أحمد إبراهيم (2000)؛ محمد غازي (2002)؛ وإبراهيم المغازي (2005).

ويوضح عمر نصر الله (2004: 107) أن من الصعب فهم سلوك الفرد فهماً تاماً إلا من خلال وجوده في جماعة، لأن الإنسان بطبيعته مخلوق اجتماعي يؤثر ويتأثر بالآخرين وهو بحاجة لهم مثل حاجتهم إليه، فمن خلال تفاعل الفرد مع جماعة ما يمكن فهم السلوك الذي يصدر عنه، و سلوك الطالب أو التلاميذ

داخل المؤسسة التعليمية يتأثر بعوامل عديدة منها علاقاته مع الآخرين داخل هذه المؤسسة ومدى تأثيره وتأثره بهم ، وهذا ما قد يؤثر إيجاباً أو سلباً على تحصيله الدراسي.

ونظراً لأهمية العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي فقد أجريت دراسات عديدة بحثت هذه العلاقة، فقد اجمعت بعضاً من هذه الدراسات على ان هناك علاقة قوية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي (Snyder & Michael, 1983 ; Riggio et al., 1999 ; Oliver, 1994)، احمد عثمان وعزت حسن، 2002؛ ابراهيم المغازي، 2003؛ هبة محمد، 2003).

كما أكدت بعض الدراسات على أهمية الدور الذي يلعبه الذكاء الاجتماعي في النجاح التعليمي والمهني لطلاب كلية التربية والمشتغلين بمهنة التدريس ومنها دراستي: فاطمة الدماطي (1991)، واحمد الغول (1993).

يتضح مما سبق أهمية الذكاء الاجتماعي في جميع مناحي الحياة بالنسبة للفرد. ويهتم مؤلف الكتاب بعرض الذكاء الاجتماعي Social intelligence باعتباره نوعاً من انواع الذكاء التي ما يزال حولها خلاف بين علماء النفس برغم المحاولات العديدة لدراسته وتحليل مفهومه منذ فترة طويلة، وفي هذا الصدد يؤكد كيتينج (Keating, 1978:218) على أهمية البحث في مجال قدرات الانسان مما يؤدي الى تنويع وتوسيع مفهوم القدرة لتشمل مساحات اكثر من القدرات المحددة مدرسيا والمقاسه تقليديا ويستطرد بان الذكاء الاجتماعي يعتبر من القدرات التي اعتراها الاهمال من قبل الباحثين والمتخصصين في المجال.

الذكاء الاجتماعي .. نشأة وتطور:

يمتد الذكاء الاجتماعي بأصوله الى ثورنديك عام 1920 حيث ميز بين ثلاثة انواع من الذكاء هي: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي (Taylor, 1990, 447).

وفي عام 1927 قام موس Moss وهنت Hunt واومواك Omwake وودورد Woodward بأعداد اختبار لقياس الذكاء الاجتماعي وهو اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي (The George Washington Social Intelligence Test) ، ويعتبر المقياس من أهم المقاييس التي ظهرت لقياس الذكاء الاجتماعي متأثراً بأفكار ثورندايك ومتجاوزاً تحفظاته على طرق القياس، ونقله إلى العربية في صورة مختصرة محمد عماد الدين وسيد عبد الحميد عام 1955، ثم أعاد حسين الدريني نقله في صورته الكاملة عام 1980. (فؤاد أبو حطب: 1990، 410-411)

وظهر المقياس في صورته الأصلية متضمناً سبعة اختبارات فرعية، إلا أنه في الطباعات التالية تم حذف اختباري التعرف على الحالة النفسية من خلال تعبيرات الوجه والمعلومات الاجتماعية ليصبح الاختبار مكون من خمسة اختبارات فرعية هي :-

1- اختبار القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية

Judgment in social situations

2- اختبار القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية

Recognition of the mental states

3- اختبار القدرة على ملاحظة السلوك الانساني

Observation of Human Behavior

4- اختبار القدرة على ادراك وتذوق النكات وروح المداعبة والمرح

Sense of humor

5- اختبار القدرة على تذكر الاسماء والوجوه

Memory for names and faces

وكان سبيرمان عام 1927 على نفس الدرجة من البصيرة حيث اقترح ما يسمى بالعلاقة السيكلوجية (الذكاء الاجتماعي) بين انواع العلاقات العشرة ويضيف ان الفرد يستطيع ان يدرك افكار ومشاعر الاخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي. (فؤاد ابو حطب : 1996، 374)

وتعتبر دراسة ثورندايك عام 1936 اول دراسة عاملية اجريت في ميدان الذكاء الاجتماعي حيث تم فيها تحليل الاختبارات الفرعية التي يحتوي عليها مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة الى ثلاثة عوامل وكان العامل المركزي الاول هو العامل اللفظي التي تشعبت

به جميع الاختبارات تشعبا عاليا و اشار الى ان العامل اللفظي يفسر معظم التباين في اختبارات الذكاء الاجتماعي (فؤاد ابو حطب : 1996، 378) .

ويواصل هذه الجهود تشابن Chapin عام 1942 الذي حاول قياس الاستبصار الاجتماعي من خلال اعداده اختبار للاستبصار الاجتماعي مستخدما مواقف سلوكية اجتماعية تتطلب اختيار بديل من بين عدة بدائل اعددها لكل موقف. (Taylor, 1990, 447)

وفي عام 1947 اجرى ودك Wedeck دراسة عاملية تحت اشراف سبيرمان، توصل من خلالها الى ثلاثة عوامل هي: العامل العام و العامل اللفظي اما العامل الثالث فقد عرف بعامل القدرة السيكلوجية او الذكاء الاجتماعي (فؤاد ابو حطب : 1996، 379) .

ويشير فؤاد البهي السيد (1969، 401) ان مفهوم الذكاء الاجتماعي ظهر صراحة عام 1958 عندما وضع جيلفورد نموذج بنية العقل، ويضيف اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975, 256) ان نموذج جيلفورد في بنية العقل يعتبر من النماذج القليلة في ميدان الذكاء التي تناولت قدرات الذكاء الاجتماعي، حيث افترض جيلفورد في اطار المحتوى السلوكي (30) قدرة عقلية

مختلفة تبعا لخمس عمليات عقلية وستة نواتج، ويدلل الناحشان على ذلك بمثال (فالاشخاص الذين لديهم قدرة على التفكير في حلول اجتماعية كثيرة ومختلفة يمكن ان يوصفوا بالموهوبين في (الانتاج التباعدى السلوكى)، اما الاشخاص الذين لديهم مهارة في انشاء وتكوين استجابات وردود اجتماعية صائبة يظهرون (الانتاج التقاربى السلوكى)، وهؤلاء يتحلون بالحكمة عند اتخاذهم لقرارات اجتماعية مهمة، كما ان لديهم قدرة جيدة على التقويم السلوكى السليم، بينما الافراد الذين لا ينسون ابدأ التفاعلات والعلاقات بين الاشخاص لديهم ذاكرة سلوكية عالية وقوية .

وبوضع جيلفورد لنموذج بنية العقل انطلقت العديد من الدراسات التي حاولت دراسة مفهوم وبنية الذكاء الاجتماعى في اطار النموذج مثل دراسة اوسيلفان وآخرون (O'sullivan et al., 1965) ودراسة هوبفتر واوسيلفان (Hoepfner & O'sullivan, 1968)، ودراسة هندراكس وآخرون (Hendricks et al., 1969)، ودراسة اوسيلفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975).

ويشير وكسلر عام 1958 الى ان الذكاء الاجتماعى ما هو الا الذكاء العام مطبقا في المواقف الاجتماعية)، وان اختبار ترتيب الصور واختبار الفهم في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين يقيسان ذكاء الافراد داخل التفاعلات الاجتماعية (داخل السياق الاجتماعى) (Sipps et al., 1987, 499)، ويؤكد سوزرلاند (Sutherland, 1991, 285) على وجهة نظر وكسلر حيث يشير الى ان الذكاء الاجتماعى هو تطبيق الذكاء العام في المواقف الاجتماعية، وتأكيدا لذلك، فقد استخدم سيجال وآخرون (Segal et al., 1993) اختبار ترتيب الصور وهو احد الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل لمقياس المعرفة الاجتماعية وهي احد ابعاد الذكاء الاجتماعى عند فؤاد ابو حطب .

ويشير فاروق الروسان (1996، 83) ان مقاييس وكسلر تقيس عددا متباينا من القدرات العقلية منها القدرة على التكيف الاجتماعي مع الآخرين والقدرة على ادراك المواقف الاجتماعية.

والذكاء العام عند وكسلر هو قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين من اجل الوصول لهدف، وهذا المفهوم ساعد على وضع الذكاء الاجتماعي كجزء من الذكاء العام ((Bar-on,2005,1)

وفي عام 1973 عرض فؤاد ابو حطب لنموذجه الرباعي المعلوماتي، وقد اقترح ثلاثة انواع للذكاء هي: الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، حيث طرح في ذلك الوقت مشكلة العلاقة بين القدرات العقلية كموضوع يتمي تقليدياً لميدان المعرفة وسمات الشخصية باعتبارها تنتمي الى المجال الوجداني. وكان تصوره ان ذاك ان الذكاء هو دالة لنشاط الشخصية ككل فالمعرفة والوجدان طرفان متصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي، ولم يستمر التصنيف الثلاثي للذكاء طويلا، حيث اقترح عام 1978 في ضوء متغير المعلومات كمتغير مستقل تصنيف انواع الذكاء الى سبعة فئات كان من بينهما الذكاء الاجتماعي. وفي عام 1983 عاد ابو حطب الى التصنيف الثلاثي للذكاء الذي استمر الى الوقت الحالي (الذكاء الموضوعي - الذكاء الاجتماعي - الذكاء الشخصي). (فؤاد ابو حطب، 1996، 167-169)

واشار فؤاد ابو حطب (1996، 384) ان الذكاء الاجتماعي يتضمن ثلاثة عمليات وهي: الادراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية والاستبصار الاجتماعي.

واقترح جريرن سبان Greenspan عام 1979 نموذجا للذكاء الاجتماعي عرض من خلاله ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعي هي: الحساسية الاجتماعية والاستبصار الاجتماعي والاتصال الاجتماعي (Monson, 1980,7).

وفي عام 1983 اقترح هوارد جاردنر Howard Gardner نموذج الذكاءات المتعددة Multiple intelligence، حيث توصل الى سبعة ميادين مختلفة للذكاء وكل ميدان او نوع مستقل بذاته عن الميادين الاخرى، فالفرد قد يرتفع ذكائه في احد الانواع وينخفض في نوع اخر وهكذا، وكان من بين هذه الميادين الذكاء الاجتماعي (العلاقة مع الاخرين).

وصاغ سترنبرج Sternberg ملامح نموذجة الثلاثي Triarchic للذكاء عام 1985 حيث اقترح ثلاثة نظريات فرعية للكشف عن مفهوم الذكاء (نظرية السياق - النظرية التجريبية - ونظرية المكونات)، وأشار الى الكفاءة الاجتماعية داخل نظرية المكونات، ثم قسم الكفاءة الاجتماعية الى الذكاء الاجتماعي والذكاء العملي (Cnningham, 1997, 26-27).

وحديثا عام 2004 اقترح كارل البرشت Albrecht نمودجا مستقلا من صلا للذكاء الاجتماعي اسماء الذكاء الاجتماعي علم النجاح الجديد (Social Intelligence :The New Science of Success) ويتناول النموذج الذكاء الاجتماعي من خلال ثلاثة مكونات هي المهارات الاجتماعية والاستبصار الذاتي واسلوب التفاعل (Albrecht, 2004).

مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يشير جيلفورد وهوبفنر (Guilford & Hoepfner, 1971, 25) ان هناك غموضا يحيط بمفهوم الذكاء الاجتماعي ويمكن ازالة هذا الغموض وذلك بتحليل نوعين من المشكلات : الاولى مشكلات فهم سلوك الافراد وذلك عن طريق الاتصال وجها لوجه وسلوك التعاطف وسلوك ادراك الشخص وسلوك الحساسية الاجتماعية، والثانية مشكلات التأثير في سلوك الاخرين والتحكم في هذا السلوك.

ويضيف سيلفرا واخران (Silvera et al., 2001, 313) ان استخدام الذكاء الاجتماعي في البحوث والمواقف التطبيقية يتأثر بمشكلات تعريفه وصعوبات تمييزه

عن مكونات أخرى مرتبطة وكذلك التعقيد الموجود في مقاييسه وهذا ما تؤكدته دراسة جين (Gini, 2006A).

ويضيف أيضاً سيلفرا وآخرون (Silvera et al., 2001, 313-319) أن هناك مشكلات تقف عائقاً في تعريف الذكاء الاجتماعي: الأولى صعوبة تمييزه عن أنواع الذكاءات الأخرى، والثانية اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي من حيث كونه مكون معرفي أم مكون سلوكي أم الأداء الجيد في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية، والمشكلة الثالثة وهي أن الذكاء الاجتماعي مكون متعدد الأوجه حيث أن هناك مكونات متعددة للذكاء الاجتماعي وهي:

- 1- إدراك الآخرين (حالتهم الداخلية والمزاجية)
- 2- القدرة العامة على التعامل مع الآخرين
- 3- معرفة قواعد الحياة الاجتماعية
- 4- الاستبصار والحساسية في المواقف الاجتماعية
- 5- استخدام الأساليب الاجتماعية للتأثير في الآخرين
- 6- القدرة على رؤية الأشخاص في ضوء العلاقات الاجتماعية
- 7- التكيف الاجتماعي

ولقد أجريت بعض الدراسات والتي هدفت إلى تحديد وتعريف الذكاء الاجتماعي ومنها دراسة ماسيس ونتليك (Mathias & Nettelbeck, 1992B) والتي هدفت إلى تحديد وتعريف الذكاء الاجتماعي، وبتطبيق (7) مقاييس للمتغيرات المعرفية الاجتماعية على عينة مكونة من (125) من المراهقين، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هذه المقاييس تقيس ما يسمى بالذكاء الاجتماعي.

كما أجرى سيلفر وآخرون (Silvera et al., 2001) دراسة هدفت إلى إزالة الغموض الذي يعيق تعريف الذكاء الاجتماعي تعريفاً موحداً، حيث تم طرح استبيان يتضمن سؤالاً مفتوحاً حول مفهوم الذكاء الاجتماعي على (14) متخصص في مجال علم النفس بجامعة ترومسو Tromso ، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن (73%) من المشاركين أجمعوا على أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقام أيضاً جيني (Gini, 2006 A) بدراسة هدفت إلى تحديد تعريف ومكونات الذكاء الاجتماعي، حيث تم تطبيق مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي The Tromso Social Intelligence Scale على عينة مكونة من (320) مراهق إيطالي (132 ذكور، 188 إناث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تعريف الذكاء الاجتماعي يدور حول ثلاثة عوامل هي: معالجة المعلومات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي.

ويتضح من العرض السابق أن مشكلة تعريف الذكاء الاجتماعي شغلت اهتمام عديد من الباحثين والدارسين، والواضح أن هناك تعدد في تعريفات ومفاهيم الذكاء الاجتماعي وذلك لاختلاف الأطر النظرية النفسية والمنهجيات المتبعة في دراسته، وتقدم الدراسة الحالية بعضاً من هذه التعريفات التي تناولها علماء النفس والباحثين لمفهوم الذكاء الاجتماعي.

ويعرف ثورندايك عام 1920 الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية (فؤاد أبو حطب : 1996، 374).

واقترح سبيرمان ضمن أنواع العلاقات العشرة التي تؤلف قانون إدراك العلاقات عنده ما يسميه بالعلاقة السيكلولوجية والتي يرى أنها تدل على إدراك

افكار ومشاعر الآخرين وهذه العلاقة التي يمكن ان تقاس باختبارات الذكاء الاجتماعي (فؤاد ابو حطب : 1996، 342) .

ويرى هوبفner واوسليفان (Hoepfner& O'sullivan,1968,340) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية وفهم المشاعر الداخلية للآخرين وهي تحتاج الى استعدادات واتجاهات خاصة .

ويعرف اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan& Guilford,1975, 225) الذكاء الاجتماعي بأنه العلاقة الشخصية الجيدة مع الآخرين والقدرة على التعامل الجيد مع الآخرين.

ويرى جيلفورد عام 1985 ان قدرات المحتوى السلوكي في نموذج بنية العقل هي ما تسمى بالذكاء الاجتماعي وهي التي تعبر عن سلوك الفرد مع الآخرين وكذلك المعلومات التي تنقل للفرد عن طريق الحركات الجسمية المعبرة (لغة الجسم) (ابراهيم احمد : 2000، 32) .

ويرى كيتنج (Keating, 1978,222) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على الأداء بصورة جيدة في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية، ويعرف جرين سبان Greenspan عام 1979 الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على الفهم والتعامل مع الموضوعات والاحداث الاجتماعية (Monson,1980,7) .

ويشير فورد وتيسك (Ford & Tisak,1983,197) ان مفهوم الذكاء الاجتماعي له معاني متعددة ويتم تعريفه في ضوء ثلاثة محركات: الاول هو حل شفرة المعلومات الاجتماعية، والثاني الفاعلية او التوافق مع الاداء الاجتماعي للشخص، والثالث هو ان الذكاء الاجتماعي هو ما يقاس باختبارات الذكاء الاجتماعي. ويضيف الباحثان ان الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على احراز اهداف مناسبة وملائمة في مواقف اجتماعية معينة.

ويعرف حسين الدريني (1984، 104) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على التعامل مع الآخرين ويظهر ذلك في القدرة على إصدار الاحكام في المواقف الاجتماعية والقدرة على تذكر الاسماء والوجوه والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية والقدرة على ملاحظة السلوك الانساني وروح المرح والدعابة، وتشير اميمة كامل (2006، 463) ان هذا التعريف هو الاكثر شمولاً للقدرات المتضمنة في الذكاء الاجتماعي وانه اكثر تحديداً من الناحية الاجرائية للتعبير عن الذكاء الاجتماعي.

ويضيف حامد زهران (1984، 225-226) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على ادراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية، ويضيف ان الذكاء الاجتماعي مفهوم مركب يتضمن العديد من القدرات وان له مظاهر عامة ومظاهر خاصة، والمظاهر العامة هي: التوافق الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، اما المظاهر الخاصة فهي: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والقدرة على تذكر الاسماء والوجوه والتعرف على الحالة النفسية للآخرين وسلامة الحكم على السلوك الانساني وروح الدعابة والمرح.

ويعرف مارلو (Marlowe, 1986, 52) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم مشاعر وافكار وسلوك الآخرين بما في ذلك الشخص نفسه في مواقف التفاعل بين الافراد والتصرف بطريقة ملائمة بناءً على هذا الفهم.

ويرى لومان وليمان (Lowman & Leeman, 1988, 281) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على تكوين صداقات مع الآخرين والتفاعل الجيد معهم في المواقف الاجتماعية.

ويوضح بارنس وسترنبرج (Barnes & Stranberg, 1989, 263) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على حل شفرة المعلومات الاجتماعية بدقة.

ويرى فرج عبد القادر طه (1989، 128) ان الذكاء الاجتماعي يعد سمة شخصية اكثر مما يعد قدرة عقلية، ويضيف ان الذكاء الاجتماعي استعداد الفرد وامكانياته في التعامل الناجح مع غيره من الناس وقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية طيبة تساعد على النجاح في تحقيق رغباته مما يجعل الآخرين مستمتعين في علاقاتهم به وفي تعاملاتهم معه.

وينظر راجيو وآخران (Riggio et al., 1991, 695-696) إلى الذكاء الاجتماعي على انه كفاءة الفرد الاجتماعية والتي تتضح من خلال إلمامه بالمهارات الاجتماعية التي تساعد على ان يكون شخص ذكي اجتماعيا .

ويعرف عبد المنعم الغول (1993، 47) الذكاء الاجتماعي بانه القدرة على فهم المشاعر وافكار الآخرين والتعامل مع البيئة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص المواقف تقديرا صحيحا والاستجابة لها بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي.

ويوضح وانج وآخرون (Wong et al., 1995, 118) ان مفهوم الذكاء الاجتماعي يقوم على مكونين هما: المكون السلوكي ويشير الى مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع اشخاص اخرين وان يكون في استطاعته المحافظة على المحادثة مع شخص اخر، والمكون المعرفي وهو القدرة على فهم وحل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين.

ويشير نبيل الزهار (1995، 55) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وهو نشاط مركب ليس بسيط، وتشير مديحة عبد الفضيل (1996، 15) ان الذكاء الاجتماعي سمة ضرورية لتكوين الصداقة والتعامل مع الآخرين.

ويرى فؤاد ابو حطب (1996، 375-376) ان التحول الى دراسة ادراك الاشخاص يقترب من موضوع الذكاء الاجتماعي لانه يتضمن ادراك الاشخاص

في مواقف التفاعل الانساني. وينظر ابو حطب الى الذكاء الاجتماعي على انه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الاشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وافكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها ، ويضيف فؤاد ابو حطب (1996، 168) ان الذكاء الاجتماعي يتعامل مع المعلومات التي تتضمن الوعي بالآخرين.

ويعرف جاردنر Gardner الذكاء الاجتماعي على انه الشعور بالآخرين (فؤاد ابو حطب وأمين سليمان : 1995، 9)، ويسميه جاردنر الذكاء بين الاشخاص وهو يعتمد على ادراك الفروق بين الآخرين وخاصة كل ما يتصل بدوافعهم ومقاصدهم وحالتهم الوجدانية والمزاجية ويتمثل في قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين (فؤاد ابو حطب : 1996، 160) (Jones&Day,1997,486).

ويشير رومني وبيرات (Romny&Pyryt,1999,137) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم مشاعر وافكار وسلوكيات الآخرين .

ويضيف سيلفرا واخران (Silvera et al.,2001,314) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة ،ويضيف ايضا جاريجان وبلكر (Garrigan& Plucker,2001) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين مما يساعد على زيادة دافعيتهم وكذلك قدرة الفرد على التعاون معهم.

وتعرفه منى ابو ناشى (2001، 242) على انه القدرة على التعامل مع الآخرين والتي تظهر في القدرة على اصدار احكام في المواقف الاجتماعية المختلفة والقدرة على ملاحظة السلوك الانساني والقدرة على التعرف على المواقف الاجتماعية المتشابهة والمختلفة والقدرة على التعرف على التعبيرات الانفعالية لدى الفرد.

وترى فوقيه عبد الفتاح (2001، 274؛ 2007، 365) ان الذكاء الاجتماعي هو استعداد معرفي اجتماعي وجداني ينضج بالتعلم ويمكن الفرد من ادراك افكار وانفعالات الغير بالاتصال غير اللفظي والاستجابة بما يتلائم وهذا الادراك مع القدرة على تذكر الاسماء والوجوه والقدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية.

ويعرف ابراهيم المغازي (2002، 157) ان الذكاء الاجتماعي على انه القدرة على فهم مشاعر وافكار الاخرين والتعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص المواقف تقديرا صحيحا والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه.

ويوضح احمد عثمان وعزت حسن (2003، 198-199) ان الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين والوعي بالعلاقات بين الاشخاص وقدرته على التأثير في الآخرين حال التفاعل معهم مما يؤدي للتوافق الاجتماعي وتحقيق الفرد لاهدافه القصيرة والبعيدة المدى.

ويعرف البرشت (Albrecht, 2004) الذكاء الاجتماعي على انه القدرة على التعامل جيدا مع الآخرين والتعاون معهم وهو يحتوي أساليب التفاعل التي يتبعها الفرد اثناء التفاعل مع الآخرين والتي تساعد على انجاز اهدافه، كما وانه يتضمن قدراً من الاستبصار الذاتي، وينظر البرشت للذكاء الاجتماعي كمجموعة من السلوكيات التي يمارسها الفرد اثناء التواصل في المواقف الاجتماعية المختلفة .

وفي دراسة أخرى لإبراهيم المغازي (2005، 49-50) يشير الى انه يمكن النظر الى الذكاء الاجتماعي من خلال القدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية الصعبة في المواقف الاجتماعية المختلفة وفهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية وبث روح الدعابة والمرح والنكتة وفهم السلوك الاجتماعي، وتشير دراسة عبد الحميد رجيع (2009) ان هذا التعريف اكثر شمولاً للقدرات

المتضمنة في الذكاء الاجتماعي وانه اكثر تحديدا من الناحية الاجرائية للتعبير عن الذكاء الاجتماعي.

وتشير مجلة تنمية القيادة (Developing Leadership,2006) ان الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التفاعل مع الاخرين والحكم على المواقف والبيئات الاجتماعية المختلفة والاستجابة للمواقف الاجتماعية المختلفة التي يجد الفرد نفسه فيها.

ويرى جولمان (Golman,2006 A ,663; 2008,102) ان الذكاء الاجتماعي هو مكون مركب من الوعي الاجتماعي (متضمنا ذلك التعاطف والمعرفة الاجتماعية ومهارة الاستماع)، والبراعة الاجتماعية (متضمنا ذلك التأثير في الاخرين والاهتمام بهم والقدرة على تقديم الذات للآخرين بصورة جيدة).

ويعرفه ايضا عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (2008، 160) على انه القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية الجديدة والقدرة على التكيف الاجتماعي وكذلك القدرة على الفهم والتنبؤ بسلوكيات ومشاعر الاخرين والقدرة على توقع السلوكيات والمشاعر وردود الافعال التي يمكن ان تصدر عن الاخرين وتوقع الاحداث التي يمكن ان تقع في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويوضح نجهولت وآخران (Nijholt et al.,2009, 195-196) ان الذكاء الاجتماعي يحتوي على قدرة الفرد على اصدار الاحكام الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والمامة بالمعتقدات الاجتماعية.

ويعرفه السيد سعد (2010، 30) الذكاء الاجتماعي من الناحية العرفية بانه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الاشخاص الاخرين فيما يتصل بمدركاتهم وافكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها، ومن الناحية السلوكية الادائية بانه القدرة على التعامل جيدا مع الاخرين والتعاون معهم

وهو يحتوي أساليب التفاعل التي يتبعها الفرد اثناء التفاعل مع الآخرين والتي تساعده على انجاز اهدافه، كما وانه يتضمن قدراً من الاستبصار الذاتي.

كما تقدم يلري المؤلف ان هناك تعريفات متعددة ومختلفة للذكاء الاجتماعي ويُرجع ذلك إلى اختلاف وجهات نظر العلماء بالاضافة إلى اختلاف الأطر النظرية التي انطوت عليها الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المفهوم.

أهمية الذكاء الاجتماعي في مناحي الحياة:

للذكاء الاجتماعي أهمية قصوى بالنسبة للأفراد بصفة عامة في تعاملاتهم الحياتية مع الآخرين، كما ان له أهمية ضرورية لدى المعلمين والمرشدين النفسيين والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين بصفة خاصة، ويعرض مؤلف الكتاب لهذه الأهمية على النحو التالي:

1- أهمية الذكاء الاجتماعي للأفراد بصفة عامة :

يشير جيلفورد وهوبفنر (Guilford & Hoepfner, 1971, 269) ان قدرات المعرفة السلوكية (الذكاء الاجتماعي) تساعد الافراد على معرفة السلوكيات التي تحدث اثناء التفاعل مع الآخرين وتمكنهم من تفسير هذه السلوكيات، فهذه القدرات هامة للتفاعل بنجاح اثناء المواقف الاجتماعية التي تتم وجها لوجه، كما تساعد الافراد ايضا على حل المشكلات الاجتماعية.

ويرى اوسليمان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975, 268) ان التغيرات الاجتماعية مثل سهولة عملية الاتصال وتوافر اوقات فراغ طويلة لدى عدد كبير من الافراد مع وجود ميل لتأمل طريقة معيشتهم وحياتهم وطبيعة علاقاتهم مع العالم والآخرين يترتب عليه الحاجة الضرورية الى القدرات المتضمنة في التفاعل الاجتماعي مع الناس مما يشير الى أهمية قدرات الذكاء الاجتماعي.

ويشير ابو العزائم الجمال (1979، 21) إلى ان قدرات المحتوى السلوكي (الذكاء الاجتماعي) تمثل جانبا مهما من القدرات التي تتصل اتصالا مباشرا بحياة الفرد وتفاعله مع الآخرين وتفكيره المستمر في كل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع وابتكاره الحلول المناسبة لها. ولما كانت هذه القدرات متعددة الابعاد فان فهمنا الدقيق لها يساعد الى حد كبير في عملية توجيه كل فرد حسب استعداداته وقدراته.

وتشير دراسة فورد (Ford, 1983) ان هناك أهمية كبيرة للذكاء الاجتماعي لدى الافراد وان الفرد الذكي اجتماعيا يتصف بالسمات الآتية: 1- ان يكون لدى الشخص اتجاه اجتماعي (يكون لديه احساس بمشاعر الآخرين). 2- ان يمتلك مهارات جيدة (القيادة والاتصال). 3- ان يتمتع بالنشاط الاجتماعي 4- ان يمتلك مفهوم جيد للذات. 5- ان يكون لديه التوكيديه للذات (القدرة على تدعيم الذات). 6- لديه ما يسمى بالتكامل (القدرة على دعم الآخرين). 7- القدرة على التخطيط الاجتماعي.

وتشير ايضاً دراسة مارلو (Marlowe, 1985) ان الذكاء الاجتماعي له أهمية كبيرة للافراد، وعلى ذلك يجب وضع برامج تدريبية له بغرض تنميته. ويوضح مجدى حبيب (1990، 3) ان الفرد ذو الكفاءة الاجتماعية هو الذى لديه احساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية و استعداده للاشتراك في الاعمال و الانشطة الاجتماعية، و استعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيدا داخل المجموعة والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي و تحقيق توازن مستمر بين الفرد و بيئته الاجتماعية لاشباع الحاجات الشخصية و الاجتماعية.

كما يشير تايلور (Taylor, 1990, 447) الى ان تحديد مدى توافق وتلائم الفرد مع الآخرين في البيئة التي يعيشون فيها اكثر أهمية من تقدير ذكائهم المجرد،

ويضيف جولمان عام 1995 ان نسبة الذكاء المجرد تنبأ بجانب ضئيل من الاداء الوظيفي ونسبته تتراوح من (4%-20%) وان الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي يتنبان بـ (80%) من نجاح الانسان في الحياه (في : فوقيه عبد الفتاح: 2001، 257-258)، وفي هذا الاطار تشير فوقيه عبد الفتاح (2001، 255-257) ان الذكاء الاجتماعي يعد شرطاً أساسياً للسلوك الاجتماعي الذكي للفرد ورغم ذلك فهو في حاجة الى البيئة التربوية التي تستثير هذا النوع من الذكاء.

ويرى ايضاً كرونين ودافينبورت (Cronin & Davenport, 1993) ان للذكاء الاجتماعي دور كبير وفعال في حياة الافراد كوسيلة الاتصال ومفيد في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ويشير ايضاً بارون كوهن وآخرون (Baren-Cohen et al., 1999, 1891) ان الذكاء الاجتماعي له اهمية قصوى حيث يساعد الفرد على تفسير سلوكيات الآخرين في ضوء مشاعرهم وافكارهم واهدافهم واغراضهم ومعتقداتهم.

ويوضح ابراهيم المغازي (2002، 147) انه بدون وجود ارتفاع في مستوى الذكاء الاجتماعي لا تكون هناك شخصية اجتماعية، فالتوافق الاجتماعي في المجتمع يعتمد على هذا النوع من الذكاء، ويضيف ايضاً انه بدون وجود ارتفاع في مستوى الذكاء الاجتماعي يعيش الفرد منطوياً ومنعزلاً عن المجتمع .

ويؤكد محمد ابو حلاوة (2005، 15) ان الذكاء الاجتماعي احد المحددات للصحة النفسية الايجابية لذلك فمن الضروري تنميته لدى الأطفال منذ الصغر .

ويؤكد البرشت (Albrecht, 2005) على أهمية الذكاء الاجتماعي فيشير الى انه يعتبر مفتاح النجاح في العمل وحياة الشخص وان كثيراً من الافراد قد يفقدون وظائفهم واصدقائهم وزملائهم وازواجهم بسبب عدم كفاءتهم الاجتماعية وضعف مستوى الذكاء الاجتماعي عندهم دون غيرها من الاسباب.

وتشير أممية كامل (2006، 462) إلى أن الذكاء الاجتماعي يُعد من الأبعاد الهامة في الشخصية وهو نوع خاص من أنواع الذكاء التي تساعد الفرد على التعامل وفهم الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة.

2- أهمية الذكاء الاجتماعي للمعلمين والمرشدين النفسيين والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين:

هناك عديد من الدراسات التي أشارت إلى أهمية الذكاء الاجتماعي لبعض المهن على وجه الخصوص كمهنة التدريس والخدمة الاجتماعية والارشاد النفسي مثل دراسة اوسبوا ووالش (Osipow&Walsh,1973) ودراسة اوسليفان وآخرون (O'sullivan et al.,1965) ودراسة نبيل سفيان (1998).

وتشير دراسة اوسبوا وولش (Osipow& Walsh; 1973, 369) إلى أن اختبارات الذكاء الاجتماعي تفيد في التنبؤ بنجاح المرشدين النفسيين وأن الذكاء الاجتماعي أحد الكفاءات الضرورية لنجاح المرشد النفسي في أداء عمله.

ويضيف اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan& Guilford, 1975,258) أن للذكاء الاجتماعي أهمية كبيرة في مجال التربية وفي عملية التوجيه التربوي للطلاب، فلا يجب إغفال دور عوامل الذكاء الاجتماعي أثناء هذه العملية.

ويرى فورد وتيسك (Ford& Tisk,1983,205) أن الذكاء الاجتماعي يعتبر من المهارات الهامة تربوياً والتي يمكن من خلالها الارتقاء بكفاءات معينة لدى الأفراد.

ويؤكد حسين الدريني (104، 1984-105) على أن الذكاء الاجتماعي عامل هام من عوامل الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، لذا فهو ذو أهمية في اختيار الطلاب الذي سيلتحقون بمعاهد وكليات الخدمة الاجتماعية واعداد المعلمين، بالإضافة

الى اهميته عند اختيار الموظفين والعاملين في المهن التي تحتاج الى تعامل اجتماعي مستمر، كما ان معرفة درجة الذكاء الاجتماعي للفرد تساعد على تشخيص بعض جوانب الاضطراب والقصور التي يعاني منها الطلاب والموظفين والتي قد تعوق التوافق الشخصي الاجتماعي الخاص بهم.

ولقد اجرت فاطمة الدماطي (1991) دراسة عن الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بكفاءة التدريس، وتم تطبيق مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي وبطاقة تقويم كفاءة التدريس على عينة الدراسة التي تكونت من (49) طالبة من دار معلمات العباسية و (51) طالب من دار معلمين السلام تتراوح اعمارهم بين (19-21) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس لدى طلاب دور المعلمين وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس لدى طالبات دور المعلمات.

كما قام احمد الغول (1993) بدراسة عن الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين والحجاز طلابهم الاكاديمي، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس اتجاه المعلمين نحو المهنة ومقياس الدافعية المتعدد الابعاد ومقياس مفهوم الذات واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي على عينة الدراسة التي تكونت من (360) معلما ومعلمة من خريجي كليات التربية وخريجي الكليات الازهرية (غير التربوية)، وتشير نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعي له أهمية لدى المعلمين سواء تربويين او غير تربويين اثناء اداء اعمالهم. كما تشير ايضاً الدراسة الى ان هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) بين اداء المعلمين على مقياس الذكاء الاجتماعي واتجاهات المعلمين نحو المهنة .

وتشير دراسة أوليفر (Oliver, 1994) ان للذكاء الاجتماعي أهمية داخل حجرة الدراسة بين المعلمين والطلاب، فهو يساعد على ارساء انماط السلوك التكيفي داخل حجرة الدراسة.

ويرى فؤاد ابو حطب (1996، 376) ان قدرات الذكاء الاجتماعي لها أهمية قصوى عند اولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين، وخص بالذكر المعلمون والاختصاصيون الاجتماعيون والنفسيون وهذا ما يؤكد جاريغان وبلكر (Garrigan& Plucker,2001,2) .

ويضيف فوزى عزت على (1998، 98) ان للذكاء الاجتماعي أهمية كبيرة فهو يعتبر من القدرات المهمة في النجاح التعليمي والمهني بمهنة التدريس، وتأكيدا لذلك اعد اختبار الاستعداد للقبول بكليات التربية وكان من بين ابعاده بعد الذكاء الاجتماعي.

واجرت فوقيه عبد الفتاح (2001) دراسة كان من اهدافها كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وكفاءة ادائها، وتم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي وبطاقة تقويم كفاءة اداء معلمات رياض الاطفال على عينة الدراسة التي تكونت من (45) معلمة من معلمات المستوى الثانى (روضة) ببعض مدارس محافظة الجيزة، وتشير نتائج الدراسة الى وجود ارتباطات موجبة دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وكفاءة ادائها، مما يشير الى امكانية اتخاذ الذكاء الاجتماعي كأحد المحددات الاساسية لانتقاء المعلم، وعلى ذلك فهي تؤكد على أهمية الذكاء الاجتماعي وخاصة الادراك الاجتماعي لدى معلمات الروضة.

واجرى ايضا محمد غازى (2002) دراسة على عينة مكونة من (382) من مشرفى الانشطة الاجتماعية بمراحلتي التعليم الاعدادى والثانوى بمحافظتى الدقهلية والشرقية، حيث طبق عليهم اربعة اختبارات هي (المعرفة الاجتماعية- الادراك الاجتماعي- التوافق الاجتماعي- الكفاءة الاجتماعية)، و تؤكد الدراسة

الى أهمية الذكاء الاجتماعي للاخصائي الاجتماعي وبعض المدرسين المعنيين بالاشراف على الجماعات لما لهم من دور فعال في تشكيل شخصية الطلاب وتوجيههم للأنشطة التي تتفق وميولهم واهتماماتهم واكتسابهم للسلوك الانساني المرغوب.

اكتساب وتنمية الذكاء الاجتماعي:

تعتبر عملية اكتساب وتنمية واعداد برامج تدريبية خاصة بالذكاء الاجتماعي لدى الأفراد من العمليات الضرورية لما له من أهمية قصوى - كما ذكر سالفاً - في حياة هؤلاء الافراد في شتى مناحي الحياة، و تؤكد دراسة كرونين ودفنبورت (Cronin & Davenport, 1993) على ذلك حيث تشير الى ان التدريب والتعليم لهما دور هام في ارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي.

وفي هذا الاطار يرى هوبفنر واوسليمان (Hoepfner & O'sullivan, 1968, 339) ان هناك حاجة كبيرة لتنمية الذكاء الاجتماعي وما يتعلق به عمليات اخرى كالتعاطف و ادراك الشخص والقدرة على فهم المشاعر الداخلية والحالات الوجدانية للآخرين .

ويشير حامد زهران (1984، 228) ان للأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام دور مهم في رعاية وتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال والشباب. فيجب ان تهتم هذه المؤسسات بتعليم وتدريب هؤلاء الاطفال والشباب على التصرف الاجتماعي اللائق اثناء التفاعلات الاجتماعية والاخلاقية والدينية.

ويقترح ونج وآخرون (Wong et al., 1995, 131) امكانية تصميم التعليم لتنمية عوامل وابعاد الذكاء الاجتماعي التي توصلت اليها دراستهم (التفاعل مع الجنس الاخر و الادراك الاجتماعي و المعرفة الاجتماعية، ويضيف الباحثون ايضا ان التعليم الذي يركز على كل بعد من ابعاد الذكاء الاجتماعي يكون اكثر وضوحا واكثر تحسنا من التعليم الذي يتجاهل هذه الابعاد.

وقام زهان (Zhan,1996) بدراسة هدفت الى بحث تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال. وتوصلت نتائج الدراسة الى ان العلاقة الدافئة والحميمة بين الوالدين والطفل تؤدي الى تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطفل، وان الاسلوب الوالدي المتشدد او المتحكم في تربية الطفل لا يؤدي الى تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطفل، كما اشارت الدراسة ايضا ان الاتصال الدينامي مع الجيران يجعل الطفل يتفاعل مع الاخرين مما يساعد في تنمية الذكاء الاجتماعي لديه.

وتشير نتائج دراسة اسامه سالم (1998، 177) الى ضرورة تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلاب وطالبات كليات التربية لانهم معلموا الغد، ويجب ان يتحلوا بهذه السمة الضرورية للتفاعل مع الطلاب والبيئة المدرسية، ويشير ايضا ياماجيشي وآخرون (Yamagishi et al.,1999, 145) ان الافراد الذين يهتمون بتنمية ذكائهم الاجتماعي يكون لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس والشجاعة مما يجنبهم الوقوع في الخطأ اثناء التفاعلات الاجتماعية.

ويؤكد جولمان Goleman على أهمية برامج التنمية الاجتماعية والوجدانية وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية والحياة المدرسية حيث يمكن ان تؤدي الى افضل النتائج حين تستغرق فترة طويلة وكذلك حين يقوم بها معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة (في: فوقية عبد الفتاح : 2001).

ويضيف ابراهيم المغازي (2002، 147) ان الذكاء الاجتماعي ينمو منذ الصغر لدى الفرد، فالفرد لا يستجيب للبيئة الاجتماعية المحيطة به بدون نمو وارتفاع في الذكاء الاجتماعي.

ويذكر البرشت (Albrecht,2004) انه يمكن تعلم الذكاء الاجتماعي وتنميته، وذلك بفهم الذكاء الاجتماعي كمجموعة من المهارات التي يعبر عنها المتعلم من خلال سلوكه ويلى ذلك تقييم تأثير سلوك الفرد على الاخرين ودرجة نجاحه في التعامل معهم، ويضيف ان الفرد كلما تقدم في عمره يمكن ان يتعلم

ويكتسب خبرات في التعامل مع الآخرين، الا ان هناك عديد من الافراد لا يستمرون في التعلم بتقدم اعمارهم كما انهم لا يكتسبون الوعي والمهارات التي يحتاجونها في التعامل بنجاح اثناء المواقف الاجتماعية والوظيفية والعملية. ويستطرد البرشت انه من الواضح ان البالغين الذين ينقصهم الاستبصار الذاتي والكفاءة الاجتماعية يمكن تطوير وتنمية الذكاء الاجتماعي لديهم.

ويرى جولمان (Goleman,2006B) في مقاله عن كيفية تنمية وتحسين الذكاء الاجتماعي لدى الافراد ان جميع الافراد يولدون ولديهم نسبة ذكاء اجتماعي معين، الا ان هذه النسبة تحتاج الى تنمية وتحسين ويتم ذلك من خلال خمس خطوات هي :

- 1- ان يضع الفرد نفسه في تنوع حقيقي : فالاستماع الجيد للآخرين والتفاعل معهم والاهتمام بهم يساعد الفرد على تحسين علاقاته مع الآخرين
- 2- ان يستمد الفرد التغذية الراجعة من الافراد الذين يعرفونه جيدا
- 3- اليقظة اثناء التعامل مع الآخرين وعدم الاستجابة للآخرين قبل التحدث معهم ومن ثم اختيار افضل طرق الاستجابة اليهم
- 4- تحويل الاخفاقات الى فرص ونجاحات : فالفرد يجب ان يستفيد من الاخطاء في المواقف الاجتماعية والعمل على تجنبها في المواقف التالية
- 5- الحفاظ على الممارسة : فالحياة ما هي الا معمل لتعلم اتجاهات جديدة

النماذج النظرية المفسرة للذكاء الاجتماعي:

بالاطلاع على الادبيات الاجنبية و العربية التي تناولت النماذج والنظريات العقلية المفسرة للذكاء (Freeman , 1962; labarba,1981; Aiken,1982; Aiken,1985;Reilly et al.,1991;Kline,1991;Anastasi& Urbina,1997; Peterson,1997) (أحمد ذكي صالح: 1972؛ خليل معوض: 1979؛ فؤاد ابو

حطب: 1973؛ 1996؛ 1990؛ سليمان الخضري الشيخ: 1996؛ عبد الفتاح دويدار: 1997؛ حسنى الجبالى: 1997؛ صلاح الدين علام: 2000)، فقد تبين ان هناك عديد من النماذج والنظريات العقلية تناولت تفسير مفهوم الذكاء، و ان بعضا منها يحتوى على مفهوم الذكاء الاجتماعي.

ويعرض الباحث الحالى فيما يلى نبذة مختصرة عن تلك النماذج والنظريات العقلية التي تضمنت الذكاء الاجتماعي، غير انه سيفرد للنموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية لفؤاد ابو حطب ونموذج الذكاء الاجتماعي لأبرشت بشى من التفصيل، فالدراسة الحالية تبحث في عوامل و مكونات الذكاء الاجتماعي في ضوءهما.

ويمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله الى ثورندايك عام 1920 وذلك خلال تمييزه الشهير بين ثلاثة انواع من الذكاء هى: الذكاء الاجتماعي والذكاء الميكانيكى والذكاء المجرد (Taylor, 1990,447).

والذكاء الاجتماعي عند ثورندايك هو القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وادارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الانسانية (فؤاد ابو حطب: 1996، 374).

ويرى ثورندايك ان الانواع الثلاثة من الذكاء التي عرضها متميزة ومستقلة بعضها عن بعض الى حد ما. (عبد الفتاح دويدار: 1997، 121)، وتأثرا بأفكار ثورندايك قام موس وهنت واومواك ووداورد بإعداد اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي (فؤاد ابو حطب : 1996، 376).

ويتضح الذكاء الاجتماعي عند سبيرمان عام 1927 في ضوء ما اسماه بالعلاقة السيكلوجية وهي احد العلاقات العشرة التي اشار اليها في قانون ادراك العلاقات، ويرى ان العلاقة السيكلوجية هي ادراك افكار ومشاعر الآخرين وهذه

العلاقة يمكن ان تقاس باختبارات الادراك الاجتماعي والذكاء الاجتماعي (فؤاد ابو حطب: 1996، 342).

وفي تطور للنماذج المفسرة للذكاء يشير فؤاد ابو حطب ان جيلفورد قام بتطوير نموذج بنية العقل عام 1958 وهو نموذج فريد اطلق عليه نموذج المصفوفات Matrix Model، او النموذج المورفولوجي Morphology Model، وهو يقوم على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة

(Abou-Hatab, 1963, 103)

ويعتبر نموذج جيلفورد طريقة لتصنيف الاختبارات حيث ان النموذج يحتوي على عدد كبير من القدرات وكل قدرة تصنف تحت ثلاثة ابعاد هي : بعد العمليات وبعد المحتوى وبعد النواتج .

ولقد اجريت عدة تعديلات للنموذج، ففي التعديل الاول للنموذج قسم جيلفورد بعد المحتوى الى (5) انواع هي : المحتوى البصري - السمعي - الرمزي - المعاني - السلوكي (Guilford, 1981, 413)، ثم اجري جيلفورد تعديل اخر اضاف فيه عملية اخرى الى بعد العمليات حيث قسم الذاكرة الى عمليتين هما : ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى (Chen & Michael, 1993, 623)، وفي ضوء التعديلات التي تم الاشارة اليها سالفاً اصبح النموذج يحتوي على (180) قدرة (6 عمليات \times 5 محتوى \times 6 نواتج) (Anastasi & Urbina, 1997, 314).

ويتضح الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج بنية العقل في قدرات المحتوى السلوكي وعددها (30) قدرة عقلية (5 عمليات \times 1 محتوى \times 6 نواتج) (O'sullivan & Guilford, 1975 , 256)

والذكاء الاجتماعي عند جيلفورد هو العلاقة الشخصية الجيدة والتعامل الجيد مع الآخرين (Romney & Pyryt, 1999, 138)، ويعتبر هذا النموذج انطلاقة لدراسة مفهوم الذكاء الاجتماعي بعد فترة اهمال اعترت هذا المفهوم، ففي هذا

النموذج تم تحديد قدرات الذكاء الاجتماعي بوضوح وذلك خلاف نموذج سبيرمان ونموذج ثورندايك.

ولقد أجريت عديد من الدراسات تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي والمحتوى السلوكي في ضوء هذا النموذج وذلك بهدف التحقق من بنيته وعوامله ومن هذه الدراسات دراسة اوسليفان واخران (O'sullivan et al., 1965)، ودراسة هوبفنز واوسليفان (Hoepfner & O'sullivan, 1968)، ودراسة هندراكس واخرون (Hendricks et al., 1969)، ودراسة اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975)، ودراسة ابو العزائم الجمال (1979)، ودراسة دومير و آخرون (Dumire et al., 1988)، ودراسة شين وميشيل (Chen & Michael, 1993)، ودراسة رومني برايت (Romny & Pyryt, 1999) ودراسة ابراهيم احمد (2000).

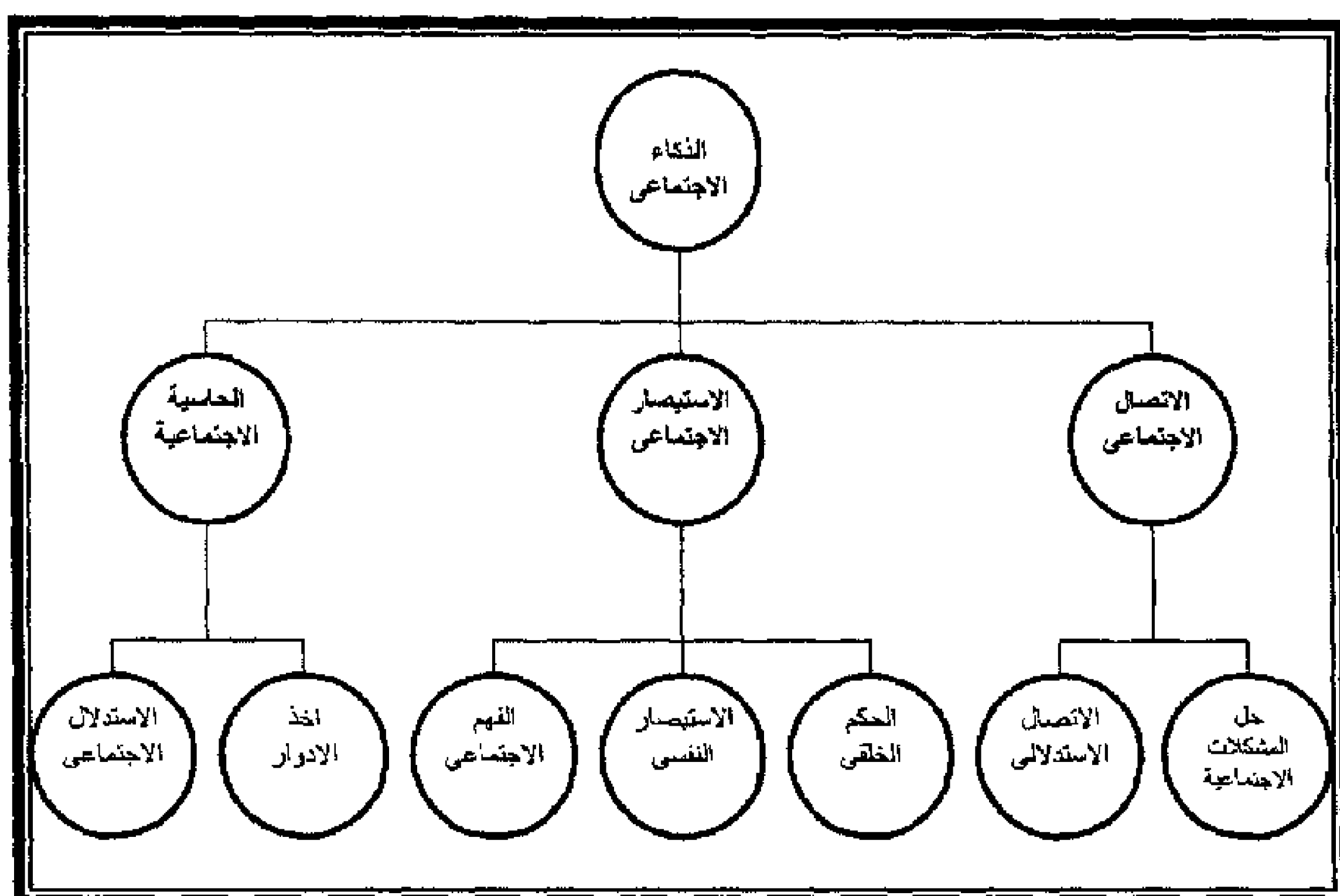
وفي تطور لدراسة ابعاد و مكونات الذكاء الاجتماعي، قام جرين سبان عام 1979 باعداد وتطوير نموذج للذكاء الاجتماعي Greenspan's Model of social intelligence مكون من ثلاث عوامل رئيسية للذكاء الاجتماعي هي: (الحساسية الاجتماعية، الاستبصار الاجتماعي، الاتصال الاجتماعي).

والحساسية الاجتماعية هي القدرة على الاستدلال الصحيح لمعنى الرموز الشخصية ورموز المواقف وهو يحتوي على عاملين فرعيين هما: الاول اخذ الادوار ويشير الى قدرة الفرد على الاستدلال عما يقوله الاخرين وكذلك ما يفكرون فيه وما يشعرون به، والثاني الاستدلال الاجتماعي وهو يشير الى قدرة الفرد على الاستدلال عما يحدث في المواقف الاجتماعية من رموز اجتماعية .

والاستبصار الاجتماعي عند جرين سبان هو قدرة الفرد على تأمل معنى المواقف الاجتماعية والعمليات التي تحدث في هذه المواقف وهو يحتوي على ثلاثة مكونات فرعية اولهما الفهم الاجتماعي الذي يشير الى قدرة الفرد على تبصر

الانظمة والقوانين الاجتماعية، وثانيهما الاستبصار النفسي وهو يشير الى قدرة الفرد على تبصر الدوافع والخصائص الشخصية للآخرين، وثالث هذه المكونات الحكم الخلقى وهو يشير الى قدرة الفرد على تبصر الاخلاقيات والسلوكيات الاجتماعية.

ويشير الاتصال الاجتماعي الى قدرة الفرد على التماور مع الآخرين والتأثير عليهم ويحتوى على مكونين فرعيين: اولهما الاتصال المرجعى والذى يشير الى قدرة الفرد على إمداد الآخرين بالرموز الكافية لان يعرفوا ما يقوله ويفكر فيه ويشعر به، وثانيهما حل المشكلات الاجتماعية وهى تشير الى قدرة الفرد على التصرف في مواقف الصراعات وكيفية ادارتها وحل المشكلات الاجتماعية (Monson,1980,7-9)، وتتضح مكونات النموذج من خلال الشكل التالى :



شكل (1) نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي

و في عام 1981 قام جرين سبان (Greenspan , 1981) بتعديل النموذج حيث أجرى بعض التغير في مصطلحاته فقام باستبدال مصطلح الذكاء الاجتماعي بمصطلح آخر هو الادراك الاجتماعي الذي عرفه على انه القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية و تعلم التوافق مع البيئة الاجتماعية، كما قام بتلخيص العوامل الثلاثة للذكاء الاجتماعي في عاملين فقط هما الادراك و المهارة، و يشمل الادراك عوامل فرعية هي (تبني الدور و الاستدلال الاجتماعي والحكم الخلقى و الفهم الاجتماعي و الادراك الشخصي)، أما المهارة فتشمل (حل المشكلات الاجتماعية، التواصل المرجعي).

ويرى كائنجهام (Cunningham,1997, 29-30) ان نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي لا يعتبر فقط تصنيف مقترح للذكاء الاجتماعي، بل يشير ايضا الى مجموعة من المتغيرات العملية التي يمكن ان تستخدم في دراسة الذكاء الاجتماعي لدى بعض الفئات الخاصة مثل الافراد المتأخرين عقليا.

ولم يصمم جرين سبان اختبارات للمكونات التي اشار الى انها مكونات الذكاء الاجتماعي، الا انه اوصى بتصميم هذه الاختبارات من خلال خطوات تجريبية للتحقق من النموذج (Kihlstrom& Cantor,2000, 379)

ومن الدراسات التي اجريت في اطار نموذج جرين سبان دراسة ماسيس ونيلبيك (Mathias& Nettelbeck,1992B) وهدفت هذه الدراسة الى التأكد من صدق نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي والتكيفي، وتم اجراء الدراسة على عينة مكونة من (75) مراهقا من ذوي الاعاقة العقلية وكان ذلك على مرحلتين: الاولى تم فيها اجراء تحليل عاملي لمقاييس السلوك التكيفي والذكاء المفاهيمي والذكاء الاجتماعي، وتوصلت الدراسة في هذه المرحلة الى مكون الكفاءة الاجتماعية الممارسة Practice - Interpersonal Competence Construct، والمرحلة الثانية من الدراسة هدفت الى التوصل الى الصدق المحكي لهذا المكون الا

انها فشلت في ذلك. كما أجرى ماسيس ونيلبيك دراسة أخرى في إطار النموذج (Mathias & Nettelbeck, 1992A) للتحقق من ثبات سبعة مقاييس لعوامل الذكاء الاجتماعي التي وردت في النموذج على عينة مكونة من (125) مراهقا من ذوي الاعاقة العقلية وتم تطبيق سبعة مقاييس على العينة وهي (إختبار القيام بالدور، اختبار الفهم الاجتماعي، اختبار الاستبصار النفسي، اختبار الاستدلال الاجتماعي، اختبار الحكم الخلقى، اختبار حل المشكلات الاجتماعية، اختبار الاتصال المرجعي)، وكشفت نتائج الدراسة عن ان المقاييس السبعة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة تتراوح ما بين (0.63 الى 0.67) وذلك باستخدام طريقة إعادة الاختبار.

كما أجرى كاننجهام (Cunningham, 1997) دراسة في ضوء نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي هدفت الى المقارنة بين مجموعتين من الافراد : الاولى مجموعة ذوي صعوبات التعلم والثانية مجموعة العاديين في الفهم الاجتماعي والاستبصار النفسي وهما من مكونات الاستبصار الاجتماعي عند جرين سبان. وتكونت عينة الدراسة من (76) فردا تتراوح اعمارهم من (18 - 25) سنة، وتم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين احدهما ذوي صعوبات تعلم والاخرى من غير ذوي صعوبات التعلم. وطبقت ادوات الدراسة على العينة (مهمات الادراك الاجتماعي، اختبار تشابن Chapin للاستبصار الاجتماعي، اختبار الترجمات الاجتماعية، اختبار التنبؤ بالكرتون من بطارية العوامل الاربعة للذكاء الاجتماعي لأوسليفان وجيلفورد عام 1976، وكشفت نتائج الدراسة عن ان هناك فروق دالة احصائيا بين درجات مجموعة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة من غير ذوي صعوبات التعلم على الاختبارات الاربعة المستخدمة في الدراسة لصالح من غير ذوي صعوبات التعلم. كما اشارت النتائج ايضا ان ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات الاجتماعية التي تؤدي بهم الى قصور في القدرة الاجتماعية.

وفي عام 1980، قدم ستيرنبرج نموذجاً الثلاثي للمكونات المعرفية، وفي إطار النموذج فإن الذكاء العملي يتضمن حل المشكلات في الحياة اليومية، وكذلك الكفاءة الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) والتي تشير إلى قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين بارتياح في إطار السياق الاجتماعي. (Cunningham, 1997, 27)

ومن الدراسات التي أجريت على مفهوم الذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج دراسة بارنس وسترنبرج (Barnes & Sternberg, 1989) والتي هدفت إلى دراسة القدرة على فك وحل الرموز الاجتماعية غير اللفظية -الذكاء الاجتماعي- وتكونت العينة من (40) مراهق، وأشارت النتائج التي تم تفسيرها في ضوء نموذج ستيرنبرج للذكاء الإنساني إلى أن القدرة على فك الرموز الاجتماعية غير اللفظية تعد جزءاً مهماً من الذكاء الاجتماعي. ولقد اقترح جاردنر نموذج الذكاءات المتعددة عام 1983 Intelligence Model Multiple في إطار نقده لفكرة وجود العامل العام ورفضه هذه الفكرة، حيث يشير أن الذكاء ليس قدرة معرفية كلية بل يمكن أن يقسم إلى عدة أنواع (Gardner, 1995; Gardner, 2004, 214)

وظل جاردنر على هذا الفكر مع تأكيده على فكرة الذكاءات المتعددة التي أثبتتها سيكومتريا وتجريبياً. واقترح جاردنر في بداية الأمر ستة أنواع للذكاء هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي. مع الأخذ في الاعتبار أن الذكاء الشخصي يشير إلى القدرة على فهم الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى ذلك فالذكاء الشخصي عنده يشمل الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني (Peterson, 1997, 431)

وفي عام 1989 زاد جاردنر هذه الأنواع إلى سبعة أنواع هي: (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي الداخلي). (Gray & Viens, 1994, 22 ; Brualdi, 1998, 26-27)

ثم رجع جاردنر عام (2000) واقترح ثمانية انواع هي: (الذكاء اللفظي اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الاجتماعي (بين الاشخاص)، الذكاء الوجداني (داخل الشخص - الاستبطان)، الذكاء البيئي) (Strom& Strom,2003,3)

و أخذ الذكاء الاجتماعي مكاناً واضحاً بين انواع الذكاءات التي اقترحها جاردنر منذ بداية النموذج واثناء تطويره للنموذج .

ويشير الذكاء الاجتماعي عند جاردنر الى قدرة الفرد على ادراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينه، بالاضافة الى حساسية الفرد للتعبيرات الوجهية والصوت والايحاءات (جابر عبد الحميد: 2003، 11)

ويحتاج رجال البيع والمدرسون وخصائيو العلاج المعملّي والقادة الدينيون والقادة السياسيون والممثلون لهذا النوع من الذكاء (هوارد جاردنر: 2005، 46) ويشير جاردنر في دراسة اجراها عام 1995 ان هناك اربعة مكونات للذكاء الاجتماعي هي:

- 1- تنظيم الجماعات: وهي مهارة ضرورية للقائد وتتضمن استشارة المبادأة لبذل وتنظيم الجهد لجماعته وهي مهارة اساسية للمعلم كقائد تربوي.
- 2- الحلول التفاوضية: وتتمثل في القدرة على حل الصراعات والمنازعات التي تحدث بين الجماعة وهي مهمة اساسية للمعلم.
- 3- اتصالات شخصية: وهي تتضح في القدرة على التواصل والتعاطف وادراك مشاعر الآخرين والاستجابة بما يناسب هذا الادراك اي انها مهارة تكوين العلاقات

4- التحليل الاجتماعي: وهي القدرة على استبصار مشاعر الآخرين ودوافعهم وما يشغلهم، وهذا المكون من عوامل النجاح في المجال التربوي للمعلمين. (في: فوقية عبد الفتاح : 2001، 263)

و يشير ايضاً جابر عبد الحميد (2003، 15) ان المكونات الاساسية للذكاء الاجتماعي عند جاردنر هي:

1- القدرة على التمييز والاستجابة على نحو مناسب للحالات الانفعالية والمزاجية للآخرين

2- الانساق الرمزية وهي امارات اجتماعية مثل الايماءات والتعبيرات الوجهية

3- الحالات النهائية القصوى المرجوة من الذكاء الاجتماعي: مثل المرشد والقائد السياسي .

1- النموذج المعرفي المعلوماتي للقدرة العقلية لفؤاد أبو حطب (1973):

Informational cognitive Model For Mental Abilities

إن النموذج الرباعي العملياتي هو نموذج معرفي لعالم مصري قضى في إعدادهِ وتطويرهِ أكثر من ربع قرن أجرى من خلاله عدة تعديلات وتطويرات لهذا النموذج أكثر من مرة حتى ظهر في صورته النهائية التي هو عليها.

ولقد مر النموذج بتطورات عديدة ، ففي عام 1973 اقترح فؤاد أبو حطب تصنيف القدرات العقلية كعمليات معرفية في ضوء بعدين فقط هما: متغير المعلومات (المتغيرات المستقلة) ومتغير الحلول (المتغيرات التابعة)، حيث صنف متغيرات المعلومات في ضوء هذا التصور تبعاً لثلاثة أسس هي: النوع والمقدار والمستوى، كما صنف متغيرات الحلول تبعاً لثلاثة أسس أيضاً هي: نوع الأداء ونوع الحل وبارامترات القياس وظلت هذه الأسس ضمن النموذج في تعديلاته اللاحقة بعد تطويرها والإضافة إليها. وفي عام 1983 أضاف فؤاد أبو حطب بعداً

ثالثاً هو أحكام ما بعد الحل وشملت محكات الدقة والمألوفية والإبداعية والواقعية والمرونة كما اقترح توسيع نطاق النموذج بحيث يشمل نماذج معرفية ثلاثة هي التعلم والتذكر والتفكير وكانت الفكرة الأخيرة البذرة التي نبت منها البعد الرابع للنموذج (فؤاد أبو حطب: 1996، 166 - 167).

الافتراضات الأساسية للنموذج:

يقوم النموذج المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية في صورته الحالية على عدة افتراضات أساسية هي :

1- أن القدرات العقلية هي في جوهرها أنماط واستراتيجيات معرفية وتشمل ما يسمى بالعمليات المعرفية في الإطار التجريبي والأساليب المعرفية في الإطار الفارق.

2- الموقف المشكل: فأى موقف يستثير السلوك المعرفي عند الفرد ينشأ عن نقص المدخلات أو الأدلة أو الوسائل أو العادات، وأنه يمكن التعبير عن هذه المفاهيم بمصطلح واحد أكثر شمولاً وهو مفهوم المعلومات ثم يقوم الفرد بحلول لسد هذه النقائص حتى يصل إلى السلوك النهائي (المخرجات) أو (الحل) .

3- العملية المعرفية: هي جوهر القدرة العقلية لا يمكن استنتاجها استنتاجاً ملائماً من متغيرات التنفيذ (المتغيرات التابعة) وحدها كما فعل السيكونمزيون اصحاب منهج التحليل العاملى التقليدى. اضيف الى ذلك انه لا يفيدنا كثيراً فحص التفاعل البسيط بين متغيرات التحكم (المتغيرات المستقلة) ومتغيرات التنفيذ (المتغيرات التابعة) على النحو الذى يفترضه المنهج التجريبي التقليدى منحنى تجهيز المعلومات، فهناك متغيرات احكام ما قبل التحكم والتي تحدد العمليات المعرفية الكبرى ومتغيرات احكام ما بعد التنفيذ او الحل والتي تعد تقويماً للأداء. وعلى ذلك فالعملية

المعرفية (القدرة العقلية) لابد ان تستنتج من اربعة ابعاد هي: متغيرات الاحكام القبلية، ومتغيرات التحكم، ومتغيرات التنفيذ، ومتغيرات احكام ما بعد التنفيذ (التقويم) (فؤاد ابو حطب: 1996، 165-166).

انواع الذكاء وفقاً للنموذج:

اقترح أبو حطب في تصنيفه المبكر عام 1973 ثلاثة انواع للذكاء هي: الذكاء المعرفي (الموضوعي) والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني (عبد الحسي محمود: 1999، 160)، إلا انه اقترح عام 1978 في ضوء متغير نوع المعلومات كمتغير مستقل تصنيف انواع الذكاء إلى سبعة انواع: هي الذكاء الحسي، و الذكاء الحركي، و الذكاء الادراكي، و الذكاء الرمزي، و الذكاء السيماني، و الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي .

وفي بحث عام 1984 في بحث عرضه ابو حطب في الكونجرس الدولي الثالث والعشرون لعلم النفس عاد إلى التصنيف الثلاثي وهو: الذكاء الموضوعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، وهو التصنيف الذي استمر الي الوقت الحالي (فؤاد ابو حطب: 1996، 167-169).

وترجع عودة فؤاد ابو حطب إلى التصنيف الثلاثي إلى الانتقادات التي وجهت لنظريه الذكاءات المتعدده لجاردنر، حيث تؤكد البحوث العامليه والبحوث الخاصة بأصابة المخ والبحوث النيورولوجية إلى عدم وجود أدله واضحة على استقلاله انماط الذكاء واعترف جاردنر بذلك، وان هناك انواع اكثر من التي اقترحها جاردنر في نموده (فؤاد ابو حطب: 1996، 162-163).

ويتضح من العرض السابق ان فؤاد ابو حطب سبق جاردنر بسنوات في تصنيف انماط الذكاء، إلا ان ابو حطب لم يكن من انصار استقلال هذه الانواع السبعة للذكاء.

أبعاد النموذج:

يتكون النموذج من اربعة ابعاد هي :

1- متغيرات الاحكام القبليه (ما قبل التحكم).

2- متغيرات التحكم (المعلومات)

3- متغيرات التنفيذ (الاستجابة او الحل)

4- متغيرات الاحكام البعديه (ما بعد التنفيذ) او متغيرات الاحكام.

البعد الاول : متغيرات الاحكام القبليه Pre- Control

يشير فؤاد ابو حطب (1996 ، 170) ان هذه المتغيرات تحتوي على ثلاثة عمليات معرفية كبرى هي الذاكرة Memory والتفكير Thinking والتعليم Learning .

ويميز بين العمليات المعرفية الثلاثة في ضوء محك يعتمد على الجده - المؤلفيه للمعلومات وذلك كما يلي:

1- اذا كانت الفجوه المعلوماتيه Information Gap التي تؤلف المشكله جديده او مفاجئة (ويشمل ذلك المحاوله الاولى للتعلم) فان الاهتمام في هذه الحاله ينتمي إلى (النموذج الفرعي للتفكير)، وتسمي نواتجه الاستراتيجيات او الاساليب المعرفيه، ويقع في نطاق هذا النموذج العمليات المعرفيه الكبرى (الاحساس، الانتباه، الادراك، التفكير).

2- اذا تكررت المعلومات عدده مرات (محاولات او عروض)، فان العملية السائدة عندئذ تصبح التعلم، وينبه فؤاد ابو حطب الى انه لا يوجد تعلم من محاولة واحدة او عرض واحد ولو كان قصيرا، فالمحاولة الاولى او العرض الاول ينتمي الي التفكير وخاصه عندما تكون المعلومات فيها علي درجة كافية من الجدة وتزداد المؤلفية بزيادة عدد مرات العرض وعندئذ فان استراتيجيات

التفكير قد تتحول الي مهارات تعلم بالتدريب والممارسة، وبالطبع فان مهارات التعلم قد تعتمد على استراتيجيات التفكير السابقة عليها تؤثر فيها وتتأثر بها وكلاهما قد يحدد كفاءات الذاكرة التي تتلوها.

3- اذا كانت المعلومات مألوفة تماما، أي سبق عرضها وتخزينها ويكون المطلوب استرجاعها او استردادها فان العملية السائدة حينئذ هي الذاكرة ، ولا يمكن للذاكرة ان تنشط في فراغ معلوماتي وانما عادة ما تدرس في علم النفس بعد إتمام ما يسمى التعلم الاساسي او الاكتساب، حين يتطلب الامر إعادة قياسه بعد فترة معينة من الزمن. وبالطبع فان العرض المتتابع في مواقف التذكر تكون من النوع الذي سبق التعرض له، فلا تتصف بالحدة او عدم المألوفية، وانما توصف في هذه الحالة بانها مألوفة او قديمة او مخزنة، وبهذا تصبح الذاكرة عملية تخزين المعلومات واسترجاع او استعادة هذه المعلومات المخزنة بصورتها الاصلية. وهذا ما دفع أبو حطب الي تسمية نواتج النموذج الفرعي للذاكرة بالكفاءات والتي تتجاوز اختبار الزمن، وتعتمد علي استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة عليها كما تؤثر فيها (فؤاد ابو حطب وامال صادق: 2000، 342)

البعد الثاني : متغيرات المعلومات (التحكم) Control Variables

متغيرات التحكم هي التي كانت تسمى بالمتغيرات المستقلة او متغيرات المعلومات، ويستخدم مفهوم المعلومات في هذا النموذج بنفس المعني الذي استخدمه جليفورد "ما يستطيع الانسان تمييزه"، ووظيفة متغيرات المعلومات (التحكم) في النموذج احداث الفجوة المعلوماتية (المشكلة) وتصنف تبعا للمبادئ الاتية

1- نوع المعلومات : وتصنف المعلومات في هذا النموذج الي الفئات الاتية:-

- المعلومات الموضوعية اوغير الشخصية (الذكاء الموضوعي)

- المعلومات الاجتماعية و التي تدل على العلاقات بين الاشخاص
(الذكاء الاجتماعي).

- المعلومات الشخصية او المعلومات داخل الشخص الواحد (الذكاء
الوجداني او الشخصي)

2- مستوي المعلومات: يشير هذا المبدأ إلى مظهر التعقد والبساطة في المعلومات
ويقتصر على الفئات الاربعة الاتية للمستوي لانها تتضمن بوضوح فكرة
الترتيب وهي:-

- الوحدات: أبسط ما يمكن ان تحلل اليه المعلومات المعطاة او المستخرجة .
- الفئات: مجموعة من الوحدات بينها خصائص مشتركة .
- العلاقات: روابط تربط بين الوحدات او الفئات تبعا لمبدأ ما مثل التشابه
او التضاد .

- المنظومات: مركبات تجمع اجزاء متفاعلة او بينها علاقات متداخلة
(فؤاد ابو حطب وأمال صادق : 2000، 343)

3- طريقه العرض: يشير هذا المبدأ إلى نظام عرض المعلومات ويمكن التمييز
بين فئتين:

- العرض التكيفي (المنتظم): وفيه تقدم لمفحوص تعليمات صريحة حول
طبيعة المهمة او العمل او طرق التعامل مع المعلومات.

- العرض التلقائي او العشوائي: لا يقدم فيه الا القليل من المعلومات حول
طبيعة المهمة ويترك للمفحوص تحديد طبيعتها.

4- مقدار المعلومات: وهذا مبدأ كمي فهو يشير إلى مقدار الوحدات او الفئات
او العلاقات او المنظومات للمعلومات الموضوعية والاجتماعية والشخصية

المستخدمة في التحكم في النسق المعرفي للإنسان، وتستخدم عدة طرق لقياس مقدار المعلومات هي: - طلب المعلومات - ثروته أو رصيده المعلومات - درجه التأهب في تعليمات الاختبار أو المهمة (فؤاد ابو حطب: 1996، 174-175).

البعد الثالث: متغيرات التنفيذ (الحلول أو الاستجابات)

Execution Variables

يشير هذا البعد إلى طرق حل المشكلة أو طرق سد الفجوة المعلوماتية، وتصنف متغيرات التنفيذ في ضوء المبادئ الآتية :

- 1- طرق التعبير عن الحل (نوع الاداء) :- "الاداء الحركي - الاداء اللفظي - الاداء الفسيولوجي - تحليل البروتوكولات بعد الحل والتلفظ اثناء الحل"
- 2- نوع الحل : يميز بين نوعين لحل المشكلة هما (الانتقاء - الانتاج)
- 3- اسلوب الحل: ويميز النموذج بين نوعين من اساليب الحلول للمشكلات هي:

- الحل المطلق في مقابل الحل النسبي .
 - الحل التقاربي في مقابل الحل التباعدي .
 - 4- البارامترات المقاسة: هي متغيرات ذات طبيعة كمية ومن البارامترات التي تخضع للقياس .
 - معدل أو سرعة الاستجابة - كمون الاستجابة - سعة الاستجابة.
- (فؤاد ابو حطب : 1996 ، 175 - 176)

البعد الرابع: المتغيرات البعدية أو متغيرات التقويم

(أحكام ما بعد التنفيذ) Post Execution Variables

وهي مجموعة من المتغيرات تشمل الأحكام التي يصدرها المفحوص على أدائه أو حله أو يصدرها الآخرون على هذه الحلول أو الأداءات أو يصدرها هو على أداءات وحلول الآخرين التي تقدم له عند عرض المشكلة، وتصنف متغيرات هذا البعد إلى ما يلي :

1- محل (موضع الحكم)

- محل داخلي (يحكم المفحوص على أدائه)

- محل خارجي (يحكم المفحوص على أداء الآخرين، أو يحكم الآخرون على أداء المفحوص).

2- نوع المحك: وهي المحكات المختلفة التي تستخدم في الحكم أو التقويم

- الصواب في مقابل الخطأ - الندرة في مقابل الشيوع - التنوع في مقابل التجانس

3- مستوى الحكم: تشير هذه الفئة إلى المستوى الذي يكون عليه تقويم الفرد لأدائه أو تقويم الآخرين له أو تقويمه هو لأداء الآخرين ويوجد نوعان من المستوى:

- الأحكام الكيفية المنفصلة

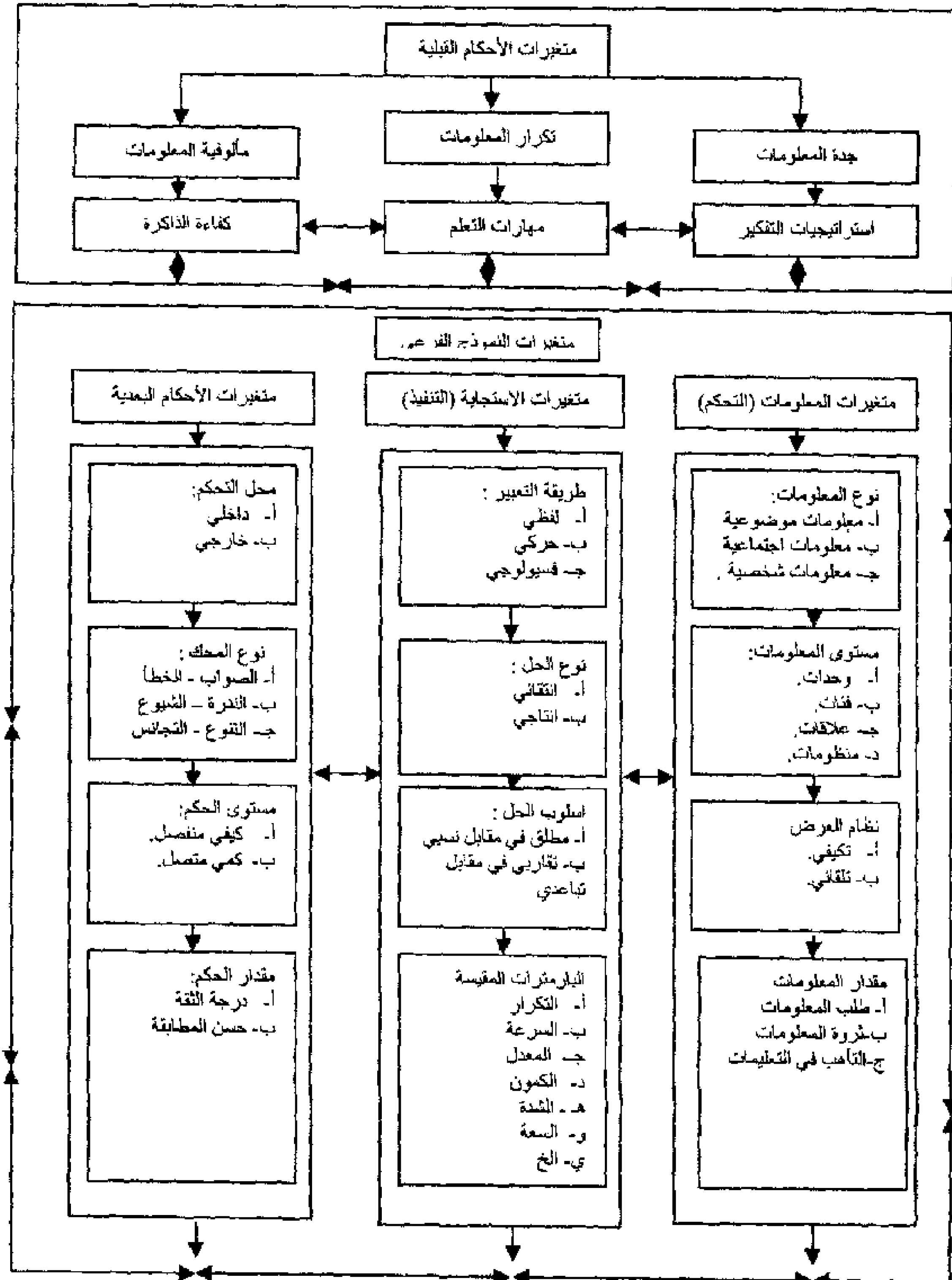
- الأحكام الكمية المتصلة

4- مقدار الحكم : تعتبر هذه الفئة من متغيرات الأحكام البعدية من نوع

المتغيرات الكمية ، وترتبط بدرجة ثقة و يقين المفحوص في الحكم الذي يصل إليه هو أو في الأحكام التي يتوصل إليها الآخرون (فؤاد أبو حطب :

1996 ، 176-177)

والشكل التالي يوضح النموذج الرباعي المعلوماتي لفؤاد أبو حطب
في صورته النهائية:



شكل (2) النموذج المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية لفؤاد أبو حطب.

(فؤاد أبو حطب، 1996 ، 178)

وللتحقق من أبعاد النموذج فقد قام أبو حطب وتلاميذه ومن تبعهم بإجراء عدة بحوث في ضوء هذا النموذج منها دراسات: فؤاد أبو حطب (1978 ب، 1978 ج، 1978 د)، نجيب خزام (1981)، مراد فانوس (1985)، محمد الشافعي (1991)، فؤاد أبو حطب وأمين سليمان (1995)، يوسف جلال (1996)، عبد الحفي محمود (1999)، حمدي أبو سنة (1999)، منى أبو ناشي (2001)، منصور القباطي (2003)، نعمة عبدالسلام (2008)، وحديثاً دراسة السيد سعد (2010).

مميزات النموذج:

تتلخص مميزات نموذج أبو حطب المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية في النقاط الآتية :

- 1- النموذج يحتوي على تصنيف شامل للعمليات المعرفية حيث تشتق العملية المعرفية من خلال المتغيرات المستقلة والتابعة معا وليس المتغيرات التابعة (اماليب الأداء) فقط.
- 2- يتضمن النموذج عدد كبير من العمليات المعرفية من خلال تفاعل ابعاد النموذج المختلفة.
- 3- يهتم النموذج بنوعية المعلومات سواء موضوعية أو شخصية أو اجتماعية مما يشير إلى النموذج بالنواحي الشخصية المؤثرة في العملية المعرفية.
- 4- يراعي النموذج مستوى المعلومات من البسيط الى المعقد حيث تكون على هيئة وحدات ثم فئات ثم علاقات وأخيرا منظومات.
- 5- يرى عبد الحفي محمود (1991، 160) ان تصنيف أبو حطب لانواع الذكاء في ضوء نمودجه (معرفي، اجتماعي، وجداني) مستخدما في ذلك نوع

المعلومات حلا لمشكلة تصنيف انواع الذكاء. وقد سبق أبو حطب جاردنر بسنوات في تصنيفه لانواع الذكاء .

6- يحتوى النموذج على متغيرات لم تستخدمها النماذج الأخرى وهي متغيرات الاحكام القبلية ومتغيرات الاحكام البعدية (حمدي أبو سنة، 1999، 7-8).

7- هذا النموذج ملائم لتفسير العمليات المعرفية الكبرى (التفكير والتعلم والتذكر) مما يجعل النموذج أكثر فاعلية من نماذج أساليب التعلم التي تهتم فقط بتغيير أسلوب التعلم (منصور القباطي، 2003، 78).

موقع الذكاء الاجتماعي في إطار النموذج:

لقد اخذ الذكاء الاجتماعي مكانا رئيسيا في تصنيف فؤاد أبو حطب الثلاثي لانواع الذكاء عام 1973 وظل موجودا في التصنيف السباعي عام 1978، وعند تطوير أبو حطب عام 1984 للنموذج استقر على التصنيف الثلاثي و أبقى على الذكاء الاجتماعي ضمن الانواع الثلاثة للذكاء .

ويتضح الذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج من خلال تصنيف فؤاد أبو حطب لنوع المعلومات في ضوء متغيرات المعلومات إلى ثلاث فئات هي: (معلومات موضوعية - معلومات شخصية - معلومات اجتماعية) ، والمعلومات الاجتماعية تدل على العلاقات بين الأشخاص وهو ما يسمى بالذكاء الاجتماعي الذي يشمل الادراك الاجتماعي وادراك الأشخاص بكل المواد التي تستخدم اجتماعياً والتي يتم التعامل معها بطريقة الفحص المتبادل أو الفحص بالمشاركة (فؤاد أبو حطب: 1996، 172 - 173) .

وفيما يلي عرض لأبعاد الذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج:

1. المعرفة الاجتماعية : Social Knowledge

مفهوم المعرفة الاجتماعية :

يشير راجيو وآخرون (Riggio et al., 1991 , 697) ان المعرفة الاجتماعية هي معرفة الفرد للسلوكيات الاجتماعية الملائمة والسلوكيات غير الملائمة أثناء تعامله مع الآخرين ، ويعرفها ونج وآخرون (Wong et al., 1995, 125) انها معرفة الآداب العامة للسلوك في التعامل مع الآخرين (التيكيت Etiquette) ، ويؤكد جونس ودای (Jones & Day , 1997 , 478) على تعريف ونج وآخرون ، ويعرف جرین (Green , 1997 , 56) الاتيكيت في التعامل مع الآخرين على انه اتباع القواعد وحدود الادب مع الآخرين .

و يؤكد على ذلك كنيدي (Kennedy , 1999 , 19) حيث يشير ان الاتيكيت هو اتباع قواعد السلوك اللائق في التعامل مع الآخرين ، ويظهر الاتيكيت في اتباع الفرد لآداب السلوك و الذوق أثناء تعامله مع الآخرين في العمل و أثناء تناول الطعام و التعامل مع الجيران و تبادل الزيارات و الهدايا و العلاقات العامة و زيارة المرضى و التعامل مع المعاقين و استخدام الهواتف المحمولة وغيرها (مروة عماد الدين: 2005، 126 – 127) .

ويشير هاله (Hala , 1997) ان المعرفة الاجتماعية هي محاولة الفرد للتدخل والتفاعل مع الآخرين مع مراعاة الآداب أثناء هذا التفاعل، بالإضافة الى معرفة مايفكر ويشعر به الآخرون أثناء التفاعل، ويضيف محمد غازي (2002 ، 81) ان المعرفة الاجتماعية هي احد المكونات المعرفية للذكاء الاجتماعي وعرفها على انها الامام بالعادات والتقاليد الاجتماعية وآداب السلوك.

ويعرف ستاسي (Stacey , 2002 , 3) المعرفة الاجتماعية على انها قدرة الفرد على معرفة وادراك ما يحدث أثناء التفاعل في المواقف الاجتماعية، ويرى ماد

(Mead , 2006) انها تشير الى معرفة الفرد لاهتمامات الآخرين داخل المجتمع وان الهدف منها هو تقوية وتعزيز العلاقات بين الافراد داخل المجتمع ،ويضيف جيني (Gini , 2006B ,530 – 531) ان المعرفة الاجتماعية هي قدرة الفرد على معرفة مشاعر وسلوكيات واغراض الآخرين، وان الافراد ذوي المعرفة الاجتماعية المنخفضة اكثر عدوانية مع الآخرين .

ويعرف مير وشين (Meyer & Shean , 2006 , 199) المعرفة الاجتماعية من خلال ثلاث عمليات هي: (قدرة الفرد على معرفة ما يشعر به الآخرين، قدرة الفرد على معرفة ما يفكر فيه الآخرين، قدرة الفرد على معرفة الأدوار والاشارات والتوقعات التي تؤدي الى التفاعل الاجتماعي)، والمعرفة الاجتماعية عند ادمز (1 , 2007 , Adams) هي عملية تشير الى قدرة الفرد على معرفة ذاته ومعرفة الآخرين اثناء التفاعل في المواقف الاجتماعية .

في ضوء العرض السابق لمفهوم المعرفة الاجتماعية يمكن تعريفها على انها المام الفرد بأداب السلوك و الذوق (الاتيكيت) اثناء التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة بالاضافة الى المام الفرد بالعادات و التقاليد الاجتماعية الخاصة بالمجتمع.

أهمية المعرفة الاجتماعية :

تنمو المعرفة الاجتماعية لدى الفرد بتقدم العمر، فهي تتدرج من الطفولة للمراهقة حيث تكون منخفضة في الطفولة وترتفع الي اوجها في مرحلة المراهقة و الرشد (Hala , 1997)، و للمعرفة الاجتماعية أهمية كبيرة اثناء عملية التواصل بين الافراد في المواقف الاجتماعية، فتشير دراسة موري (Moore , 1998) ان هناك تأثير للمعرفة الاجتماعية على السلوك التفاعلي للأطفال والافراد.

ويضيف هجنز (Higgins , 2000 ,3-4) ان المعرفة الاجتماعية تساعد الافراد في التعرف على المعلومات الخاصة بالعالم الخارجي ، كما ان لها دور في

عملية التعلم فيما يخص الروابط والعلاقات بين الافراد وما بداخل هذه العلاقات، ويرى بير وآخران (Bear et al., 2003) ان للمعرفة الاجتماعية دور مهما في تكوين السلوك الصحيح للأفراد وعلى ذلك يجب الاهتمام بتنميتها، ويضيف نيمي (Niemi , 2002 , 24) ان المعرفة الاجتماعية ضرورية للوصول الى الأداء الاجتماعي الناجح ، فالفرد لا يمكن ان يؤدي علاقات اجتماعية متبادلة ومعقدة اذا كان لا يمتلك المعرفة الاجتماعية اللازمة حول تلك العلاقات، ويرى دينترمونت و سيمنز (D'Entremont & Seamans , 2007) انه لكي تتم عملية التواصل الاجتماعي بين الافراد بنجاح وفاعلية يجب ان يكون الافراد والاطفال على دراية تامة بالذات والآخرين في اشارة الى المعرفة الاجتماعية .

و للمعرفة الاجتماعية ايضاً أهمية لدى ذوي الاضطرابات النفسية، حيث يشير فان مانين وآخرون (Van Manen et al., 2001 , 341) الى أهمية تنمية المعرفة الاجتماعية لدى الاطفال العدوانيين لانهم يعانون من صعوبة في التعبير عن افكارهم واحاسيسهم وأهدافهم كما انهم يعانون من ضعف في الفهم الاجتماعي غير اللفظي، ويشير سانجوان وآخرون (Sanjuan et al.,2003,120) ان هناك عديد من الاختبارات التي تقيس الوظيفة المعرفية الا ان القليل منها يستخدم لقياس المعرفة الاجتماعية، ويرجع ذلك لطول الوقت الذي يستغرقه أدائها، كما انها لاتعطي معلومات دقيقة للمتخصصين والاكلينيين، وادى ذلك الى تطوير مقياس جيوبت (GEOPLE) لقياس المعرفة الاجتماعية لدى ذوي الاضطرابات النفسية، ومن خلال هذا الاختبار يمكن الحصول على معلومات من مصدرين هما: معرفة الفرد لصعوباته ومشكلاته الذاتية و معارف الفرد عن شخص آخر، وفي تأكيد على أهمية المعرفة الاجتماعية لدى ذوي الاضطرابات النفسية فيشير ايرك وآخرون (Eric et al., 2005 , 617) الى فائدة استخدام مقاييس المعرفة الاجتماعية لقياس الوظيفة الاجتماعية لديهم في الاغراض الاكلينيكية .

ويؤكد أيضاً بومر و براون (Bömmer & Brune , 2006 , 493) على أهمية تنمية المعرفة الاجتماعية لدى الافراد ذوى صعوبة الفهم حيث ان لديهم صعوبات في فهم الحديث المستعار وكذلك الامثال والحكم، وتشير ايضاً دراسة لوش وبيفن (Losh & Piven , 2007 , 105) الى أهمية تنمية المعرفة الاجتماعية لدى الاطفال والافراد المرضى بالتوحد Autism حيث ان لديهم قصور في القدرة المعرفية الاجتماعية .

المعرفة الاجتماعية كبعد من ابعاد الذكاء الاجتماعي :

لقد اشارت عديد من الدراسات الى ان المعرفة الاجتماعية أحد ابعاد الذكاء الاجتماعي ومنها دراسة لومان و ليمان (Lowman & Lecman , 1988) التي اشارت ان الذكاء الاجتماعي يتكون من ثلاثة ابعاد كان من بين هذه الابعاد المعرفة الاجتماعية، وأكدت على ذلك دراسة كورين واوليفر (Corinne & Oliver , 1993) .

كما تشير ايضاً دراسة ونج وآخرون (Wong et al. , 1995) الى ان الذكاء الاجتماعي يتكون من بعدين احدهما معرفي والآخر سلوكي، وكانت المعرفة الاجتماعية هي احدى عوامل البعد المعرفي للذكاء الاجتماعي .

ويضيف جونس و داي (Jones & Day , 1997) ان المعرفة الاجتماعية هي احدى عوامل الذكاء الاجتماعي وتنقسم المعرفة الاجتماعية الى نوعين: الاول المعرفة الاجتماعية المتبلورة Crystallized وتشير الى المعرفة الصريحة الاجرائية عن الاحداث الاجتماعية العائلية، و الثاني المعرفة الاجتماعية السائلة او المرنة Flexible وتشير الى قدرة الفرد على تطبيق المعارف الاجتماعية بمرونة في حل المشكلات الاجتماعية الجديدة .

كما تشير دراسة محمد غازي (2002) ان الذكاء الاجتماعي له مكونين احدهما سلوكي والآخر معرفي ، و ان المعرفة الاجتماعية هي احد ابعاد المكون

المعرفي، ويشير سوزان وايس و سيوب (Susanne weis & Sub , 2004)، في ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الاوربي الثاني عشر للشخصية ان الذكاء الاجتماعي متعدد الواجه، وانه يتكون من خمسة عوامل هي: المعرفة الاجتماعية والادراك الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية والمرونة الاجتماعية والفهم الاجتماعي، وهذا ما اكده الباحثان عام 2006 (Susanne weis & Sub , 2006) ، و أكد على ذلك ايضا دراسة اميمة كامل (2006) .

ويضيف جولمان ان الذكاء الاجتماعي يتكون من بعدين هما: الوعي الاجتماعي Social Awarness والقدرة على تنظيم العلاقات او البراعة الاجتماعية Relationship management or social facility ويتضمن بعد الوعي الاجتماعي عدة عوامل منها المعرفة الاجتماعية (Wikipedia,2007) و لقد تناولت هذه الدراسات المعرفة الاجتماعية كبعد من ابعاد المكون المعرفي للذكاء الاجتماعي.

2. الادراك الاجتماعي : Social perception

مفهوم الادراك الاجتماعي :

يرى توري و جون (Tory & John , 1987 , 370) ان الادراك الاجتماعي مرتبط بكيفية فهم الافراد للعالم او المحيط الاجتماعي من حولهم في ضوء مجموعة من المعلومات والمبادئ .

ويشير ونج وآخرون (Wong et al., 1995,119) ان الادراك الاجتماعي هو دقة تفسير الاشارات والشفرات السلوكية اللفظية والغير اللفظية .

ويضيف نبيل الزهار (1995 ، 43 – 46) الى ان الادراك الاجتماعي مرتبط بفهم الموقف في ضوء خبرة الفرد السابقة ويمكن ان يتحدد في فئتين من المحددات هي: محددات طبيعية ومحددات اجتماعية، فالمحددات الطبيعية للمشير هي عبارة عن مؤشرات يستخدمها الناس في الوصول الى الاحكام الادراكية، التي

تحدد طبيعتها من حيث شدة المثير وتضاد المثير والترتيب المستمر للمثير، أما المحددات الاجتماعية هي عوامل ذاتية نفسية تتفاعل مع المثير لانتاج الاستجابة الإدراكية وهذه المحددات هي الاستعداد والتهيؤ والميول والاتجاهات والايحاء والحاجات والقيم .

ويشير فؤاد ابو حطب (1996،370) ان كانتريل عرف الادراك الاجتماعي على انه (اي ادراك يكون مصدر المثير فيه مؤلفاً من اشخاص آخرين وليس فحص اشكال او أصوات او ألوان)، ويعرف دير (7, 1998, Dir) الادراك الاجتماعي على انه القدرة على فهم وادراك الموضوعات غير اللفظية للتواصل الانساني متضمناً ذلك التعبيرات الوجهية ولغة الجسم والتعبيرات اللفظية.

ويعرفه ديفيد (1, 2001, David) بأنه قدرة الفرد على فهم الآخرين من خلال افكارهم و تعبيراتهم اللفظية، ويعرف ايضاً ماكدونلد وآخرون (2006,1542 ; 2005, McDonald et al.) الادراك الاجتماعي على انه القدرة على قراءة الاشارات الاجتماعية وذلك بهدف تفسير سلوك واتجاهات ومشاعر الآخرين.

ويشير ستراتون (2006, Startton) الى ان الادراك الاجتماعي هو عملية تكوين انطباعات عن الافراد وتقوم هذه الانطباعات على المعلومات المتوفرة من البيئة المحيطة والاتجاهات السابقة حول المثير نفسه بالاضافة الى الحالة المزاجية الحالية، وعند تكوين الانطباعات عن الافراد قد تكون هناك بعض الانطباعات الخاطئة .

ويضيف كوانجوك وآخرون (2007, 215, Kwanguk et al.) ان الادراك الاجتماعي هو فهم وتفسير الفرد للاشارات اللفظية وغير اللفظية التي تصدر من الآخرين وان الادراك الاجتماعي يحتوى على الانتباه والتحليل، ويتطلب من الفرد ان يستنتج بصورة سريعة التغيرات الناتجة من تعبيرات الوجه والمحتوى اللفظي من

تغير درجة الصوت، وهو ايضاً ادراك الفرد الدقيق لمشاعر الآخرين مثل السعادة والحزن والغضب، وهذا التعريف يؤكد عليه بولا وآخرون (Paula et al. , 2005 , 184)

كما تقدم يمكن تعريف الإدراك الاجتماعي بأنه "قدرة الفرد على فهم وتفسير مشاعر واحساسات الآخرين أثناء التفاعل أو التواصل الاجتماعي"

أهمية الادراك الاجتماعي:

في اشارة الى أهمية الادراك الاجتماعي ترى كاترين وجوديث (Kathryn & Judith , 1989 , 624) ان الافراد الذين لديهم ضعف في المهارة الادراكية الاجتماعية لديهم مشكلات في التوافق مع الآخرين، كما ان الذي يعاني من صعوبة في الادراك الاجتماعي يكون لديه مستوى منخفض من مهارات التفاعل الاجتماعي، لذا ينصح المتخصصون باجراء برامج تدريبية معينة للأطفال ذوي هذه الصعوبة وذلك بهدف تحسين وتطوير المهارات الادراكية الاجتماعية لديهم .

وتؤكد دراسة هربارت (Herbert , 1993) على أهمية الادراك الاجتماعي في حياة الفرد، فمن الضروري ان يكون الفرد قادراً على ادراك الآخرين وفهم قيمهم وعاداتهم واهدافهم مما يساعد على التعايش في وفاق وسلام داخل المجتمع ومع الآخرين .

ويشير نبيل الزهار (1995، 47) ان للادراك الاجتماعي أهمية عملية في ميادين العلاقات العامة والاعلان والبيع والشراء والتأمين على سلوك الافراد والجماعات وخاصة في المجالات السياسية، كما ان الادراك الاجتماعي يسهم في العملية التعليمية حيث يجب على المدرس ان يراعي ادراك التلاميذ حين يتفاعل معهم في المدرسة، ففهم المدرس لمدرجات تلاميذه تعمل على زيادة فاعليته مع تلاميذه وبالتالي فاعلية العملية التعليمية .

ويرى ميشيل وآخرون (Michael et al., 2001 , 170) ان كثير من الافراد يعتمدون على الادراك الاجتماعي والذي يسمح لهم بالتعامل والتفاعل مع البيئات الاجتماعية المحيطة وان معرفة الذين يجب تجنبهم والذين يمكن الثقة بهم يتطلب اكثر من ملاحظة افعال الافراد بل يتطلب ايضاً تفسير ما يفعلوه او يقولوه.

و يعتبر بروفيل الحساسية غير اللفظية (Profile of Nonverbal NS) و The Sensitivity (PO من أهم المقاييس التي تقيس القدرة على تفسير الاشارات غير اللفظية التي تصدر من الوجه والجسم ونغمة الصوت بالنسبة للمتحدث (Peter & Allan , 1987 , 199- 200) ، كما استخدم ونج وآخرون Wong et al. , (1995) مقياس ادراك حالة المتكلم النفسية The Recognition of the Mental State of the Speaker وهو مقياس لفظي وهذا المقياس احد الاختبارات الفرعية لمقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي. كما يعتبر مقياس الوعي الاجتماعي The Awareness of Social Inference Test (TASIT) من مقاييس الادراك الاجتماعي الهامة وهو آداة سمعية بصرية مصممة للمقياس الاكلينيكي للادراك الاجتماعي ويتكون من ثلاثة اجزاء تقيس :

- 1- القدرة على معرفة المشاعر والاحاسيس.
- 2- القدرة على فهم متى يمكن القيام باستدلال حوارى.
- 3- القدرة على التفريق بين الانواع المختلفة للتعليقات اللفظية مثل الاكاذيب والسخرية والتهكم.

الادراك الاجتماعي كبعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي:

هناك بعض الادبيات و الدراسات اشارت الى ان الادراك الاجتماعي هو احد ابعاد الذكاء الاجتماعي و منها دراسة نجيب خزام (1981)، دراسة حسين الدرينى (1984)، حامد زهران (1984)، دراسة كورين و

اوليفر (Corinne & Oliver , 1993) ، دراسة ونج و اخرون Wong et al., (1995) ، دراسة فوقية عبد الفتاح (2001)، دراسة محمد غازي الدوسوقي (2002)، دراسة أحمد عثمان وعزت حسن (2003)، دراستي سوزان وايس و سسيوب (Susanne weis & Sub , 2004;2006) ، دراسة اميمة كامل (2006)، دراسة فوقية عبد الفتاح (2007) ، و جميع هذه الدراسات تعضد من تصور ابو حطب لابعاد الذكاء الاجتماعي وهذا ما يعضد تصور ابو حطب و تعتبر دراسة نجيب خزام (1981) والتي تم عرضها سالفاً من أهم الدراسات حيث تناولت الادراك الاجتماعي في ضوء النموذج الرباعي المعلوماتي لـ ابو حطب، كما اشارت دراسة ونج وآخرون (Wong et al., 1995) ان الادراك الاجتماعي وهو احد مكونات الذكاء الاجتماعي المعرفي .

واجري سوزان وايس وسيوب (Susanne Weis & Sub , 2004) دراسة هدفت الى تحديد مدى التداخل والاختلاف بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، واشارت الدراسة الى ان الادراك الاجتماعي هو احد عوامل الذكاء الاجتماعي، كما اجرت فوقية عبد الفتاح (2001) دراسة هدفت الى إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وكفاءة أدائها وذكاء أطفالها الاجتماعي، واشارت الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعي يتضمن ثلاث مكونات كان من بينها القدرة على ادراك افكار وانفعالات الآخرين بالاتصال غير اللفظي .

واكدت دراسة محمد غازي (2002) ان الذكاء الاجتماعي يتكون من بعدين احدهما معرفي والآخر سلوكي، ويعتبر الادراك الاجتماعي احد عوامل الذكاء الاجتماعي المعرفي.

3- الاستبصار الاجتماعي : Social insight

مفهوم الاستبصار الاجتماعي :

ظهر مفهوم الاستبصار الاجتماعي في الساحة السيكولوجية عام 1942، حيث عرفه تشابن (Chapin, 1942: 214 – 215) على انه "قدرة الفرد على تقييم الآخرين والحكم عليهم في المواقف الاجتماعية والتنبؤ بما يمكن ان يحدث في المواقف الاجتماعية"، فالاطباء النفسيين والعاملين في المجال النفسي والسياسيين والقادة الاجتماعيين ورجال الدين في حاجة لذلك، وبعبارة أخرى فالاستبصار الاجتماعي هو قدرة الفرد على تشخيص مواقف التفاعل الانساني بالاضافة الى القدرة على التعرف على ديناميكيات السلوك واختيار افضل الطرق لحل اي صعوبة او مشكلة.

وفي ضوء هذا التعريف اعد تشابن واحد من اهم المقاييس التي تقيس الاستبصار الاجتماعي بطريقة لفظية حيث يصدر الفرد احكاما في المواقف الاجتماعية المقدمة اليه، وتم استخدام هذا الاختبار في عدة دراسات منها دراسة لاري كرج وديفيد (Larry craig & David , 1978)، ودراسة كيتنج (Keating , 1978)، ودراسة الفريد (Heilbrun & Alfred , 1983)، ودراسة نعيمة الرفاعي وعماد السكري (2008).

ويعرف لاري كرج وديفيد (Larry Craig & David , 1978 ,506) الاستبصار الاجتماعي على انه قدرة الفرد على الحكم على الآخرين والتنبؤ بما يمكن ان يقولوه او يعرفوه، ويرى ونج وآخرون (Wong et al., 1995, 125) ان الاستبصار الاجتماعي هو الملاحظة الشاملة للسلوكيات في إطار السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه هذه السلوكيات مع اعطاء احكام على هذه السلوكيات.

ويكاد يقترب مفهوم الاستبصار الاجتماعي من مفهوم الحكمة عند فؤاد أبو حطب (1996 ، 421) والذي يشير إلى أن الحكمة هي القدرة على إصدار الأحكام الصائبة المرتبطة بالحياة والسلوك.

ويعرف جرير سبان Greenspan الاستبصار الاجتماعي على أنه قدرة الفرد على تأمل معنى المواقف الاجتماعية والعمليات التي تجري في هذه المواقف (Cunningham , 1997,29).

كما سبق يمكن تعريف الاستبصار بأنه قدرة الفرد على إصدار أحكام أو تقييم صائب لأفعال الآخرين أثناء التفاعل معهم في المواقف الاجتماعية، بالإضافة إلى القدرة على التنبؤ بما سيحدث في المواقف الاجتماعية.

الاستبصار الاجتماعي كبعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي:

تشير بعض الأدبيات والدراسات إلى أن الاستبصار الاجتماعي هو أحد مكونات الذكاء الاجتماعي ومنها دراسة تشابن (Chapin , 1942) ، كيتينج (Keating , 1978) ، نموذج جرير سبان عام 1979 ، فورد (Ford , 1983) ، حسين الدريني (1984) ، حامد زهران (1984) ، تايلور (Taylor , 1990) ، ونج وآخرون (Wong et al., 1995) ، فؤاد أبو حطب (1996) ، أحمد عثمان وعزت حسن (2003) ، نعيمة الرفاعي و عماد السكري (2008) ، وهذه الأدبيات والدراسات تؤكد على تصور أبو حطب النظري لأبعاد الذكاء الاجتماعي، فلقد أجرى كيتينج (Keating , 1978) دراسة قام من خلالها بقياس ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي كان من بينهما الاستبصار الاجتماعي أو الحكم الاجتماعي Interpersonal Reasoning .

وأشارت أيضاً دراسة ونج وآخرون (Wong et al., 1995) إلى أن الاستبصار الاجتماعي هو أحد عوامل الذكاء الاجتماعي ، كما أجرى أيضاً بيتر (Peter , 1995) دراسة طور من خلالها مقياسين للاستبصار الاجتماعي

مستخدماً طريقة ليكرت Likert - Based Testing Procedure، وتم تطبيق المقاييس على عينة مكونة من (391) من جنود الطيران ، ووضحت النتائج وجود عامل يمكن ان يُفسر على انه الاستبصار الاجتماعي.

واعد جريرن سبان 1979 عام تصوراً نظرياً للذكاء الاجتماعي ، حيث اقترح ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعي كان من بينها الاستبصار الاجتماعي ويشكون من ثلاث مكونات فرعية هي: الفهم الاجتماعي والاستبصار النفسي والحكم الخلقى. (Cunningham , 1997,29) ، كما اشارت دراسة احمد عثمان و عزت حسن (2003) الى ان الحكم في المواقف الاجتماعية هو أحد ابعاد الذكاء الاجتماعي في اشارة الى الاستبصار الاجتماعي، و اجرت ايضا نعيمة الرفاعي و عماد السكري (2008) دراسة اكدت على ان الاستبصار الاجتماعي هو أحد ابعاد الذكاء الاجتماعي .

2. نموذج الذكاء الاجتماعي لألبرشت Social Intelligence Model

تطور النموذج ومفهوم الذكاء الاجتماعي وفقاً للنموذج :

طور البرشت (Albrecht , 2004) نموذج مستقلاً للذكاء الاجتماعي قضى في اعداده اكثر من عشرين عاماً، وهو نموذج شامل لوصف وتقييم الذكاء الاجتماعي للفرد، ولم يتناول البرشت مفهوم الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج أو تصور عقلي كما هو الحال في النماذج والتصورات العقلية امثال ثورندايك وجيلفورد وسترنبرج وجاردنر و ابو حطب، وانما تناوله بشكل مستقل.

ويشير البرشت (Albrecht , 2005) ان الذكاء الاجتماعي هو علم النجاح الجديد وانه مفتاح النجاح في العمل وفي حياة الفرد، وهذا ما اكد عليه دانيال جولمان (102, 2008; 663, 2006, Goleman)، ويضيف تومسون والبرشت (Thompson & Albrecht, 2006) ان الذكاء الاجتماعي واحد من أهم مطالب الحياة ويعد كفاءة حيائية اساسية وانه يقلل من الصراع ويقود الآخرين إلى تحقيق

أهداف عامة مشتركة، وعلى ذلك فالبرشت ينظر الى الذكاء الاجتماعي من الناحية السلوكية ومدى تنفيذه في حياة الفرد مع الآخرين كضمان لنجاحه في حياته العائلية والعامه والاجتماعيه والمهنيه .

ويشير اوسبورن (Osborn , 2006) ان كثير من الباحثين قاموا بمحاولات عديدة بهدف إيجاد مفهوم دقيق للذكاء الاجتماعي، إلا ان كارل البرشت توصل لانسب مفهوم للذكاء الاجتماعي، حيث يعرف البرشت (Albrecht , 2004) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على التعامل جيداً مع الآخرين، والتعاون معهم وهو يحتوي على إدراك الفرد للموقف وأسلوب التفاعل والاستراتيجيات التي تساعد الفرد على انجاز أهدافه من خلال تعامله مع الآخرين، ويحتوي كذلك على قدر من الاستبصار الذاتي .

ويضيف البرشت (Albrecht , 2005) ان الذكاء الاجتماعي هو مجموعة من المهارات الاجتماعية العملية الضرورية للتفاعل مع الآخرين بنجاح في أي موقف من المواقف و كذلك حساسية الفرد لحاجات واهتمامات الآخرين .

ويشير البرشت (Albrecht , 2004) ان سلوك الفرد تجاه الآخرين يكون أما سلوك إيجابي Nourishing أو سلوك سلبي Toxic ، فالسلوك الإيجابي يجعل الفرد ذو كفاءة عالية في التعامل مع الآخرين وهذا يشير إلى مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي، وفي إطار السلوك الإيجابي يتعامل الفرد مع الآخرين باحترام واشعارهم بقيمتهم، فالسلوكيات الإيجابية تجعل الأفراد يشعرون بانهم محترمون ومحبوبون ولهم تقدير وقيمة، اما السلوك السلبي فيشير إلى مستوى منخفض من الذكاء الاجتماعي وفيه يظهر الفرد عدم قدرته على التواصل والارتباط مع الآخرين وكذلك عدم قدرته على التأثير عليهم، فالسلوكيات السلبية تجعل الأفراد يشعرون بالاحباط والغضب وتشعرهم بعدم قيمتهم وانهم مذنبون .

ويرى البرشت (Albrecht , 2005) ضرورة الاهتمام بالذكاء الاجتماعي في التعليم المبكر والعام وتعليم الكبار وفي مجالات العمل، فالأطفال والمراهقين في حاجة إلى تعلم كيفية اكتساب الألفة و الاحترام الذي يحتاجونه وطلاب الجامعة في حاجة إلى تعلم كيفية التعاون والتأثير في الآخرين بفاعلية والمديرون في حاجة إلى فهم مرفسيهم والتواصل معهم ، فالأفراد في جميع أعمالهم وحياتهم المهنية والشخصية يحتاجون إلى تقدير انفسهم بكفاءة وان يكتسبوا احترام الآخرين، ويمكن ان يعيش الفرد حياة سعيدة من خلال توافر ثلاثة شروط هي :

- 1- وجود قادة ذوي ذكاء اجتماعي مرتفع .
- 2- وجود نظام تعليمي يشجع على المبادئ والسلوكيات المرتبطة بالذكاء الاجتماعي المرتفع وكذلك يشجع على قيمة التعاون في مقابل الصراع .
- 3- وجود بيئة اعلامية تقوى من القيم الاجتماعية والسلوكيات المرتبطة بالذكاء الاجتماعي .

أبعاد الذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج:

يشير البرشت (Albrecht , 2004) ان الذكاء الاجتماعي يتكون من ثلاثة ابعاد رئيسيه مختلفة ومتكاملة هي :

1- المهارات الاجتماعية Social Skills وتنقسم إلى خمسة مهارات هي :

- الوعي بالموقف او الوعي الاجتماعي Situational Awareness

- الحضور Presence

- المصادقية Authenticity

- التعاطف Empathy

- الوضوح Clarity

2- الاستبصار الذاتي Self – Insight

3- أسلوب او نمط التفاعل Interaction Style : ويحتوي هذا البعد على بعدين فرعيين هما الطاقة الاجتماعية وتركيز النتائج.

استقلالية الذكاء الاجتماعي:

هناك اختلاف بين العلماء والباحثين حول مدى استقلالية الذكاء الاجتماعي عن انواع الذكاءات الاخرى ، فبعض الباحثين يرى ان هناك انفصال واستقلال للذكاء الاجتماعي عن الذكاءات الاخرى وبخاصة الذكاء العام والذكاء الوجداني والشخصي ، والبعض الاخر يرى ان هناك تداخل وارتباط بينه وبين الانواع الاخرى من الذكاء .

فالفريق الأول من العلماء والباحثين يرى ان هناك استقلالية للذكاء الاجتماعي عن الانواع الاخرى من الذكاء ، حيث يشير شانلي وأخران (Shanley et al.,1971,1123) ان هناك انفصال بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام ، مضيفاً ان العلاقة بين نسبة الذكاء العام للأفراد ودرجاتهم على اختبار الذكاء الاجتماعي ليست قوية لدرجة ان يشير وكسلر Wechsler ان الذكاء الاجتماعي ما هو الا ذكاء عام مطبق في المجال الاجتماعي .

ويضيف فرج عبد القادر طه (1989، 128) ان الذكاء الاجتماعي يقع على الحدود بين الذكاء العام والقدرات الخاصة من جهة والتوافق الاجتماعي النفسي من جهة اخرى، وواقع الامر انه اقرب الى التوافق الاجتماعي النفسي منه الى الذكاء العام، ويشير ايضاً الى ان بعض مرتفعي الذكاء العام منخفضين في ذكائهم الاجتماعي، بينما بعض منخفضي الذكاء العام مرتفعين في ذكائهم الاجتماعي، كما ان بعض مرتفعي الذكاء العام مرتفعين في ذكائهم الاجتماعي .

وبالرغم من ان جاردنر في بداية تصنيفه لانواع الذكاءات عام 1983 دمج الذكاء الاجتماعي والشخصي تحت مسمى واحد وهو الذكاء الشخصي، الا انه

قام بفصلهما عام 1986. وانطلاقاً من اهم فروض نموذج جاردنر وهو استقلالية انواع الذكاءات التي اقترحها عن بعضها البعض، فان الذكاء الاجتماعي مستقل عن الانواع الاخرى من الذكاءات (فؤاد ابو حطب : 159، 1996-161) ويضيف هامفري Humphry ان الذكاء الاجتماعي بناء مستقل ومنفصل عن الذكاء العام .

ويؤكد رومني وبرايت (Romney & pyryt, 1999, 137) على استقلالية وانفصال الذكاء الاجتماعي، فيشير الى ان هناك انفصال بين الذكاء الاجتماعي و الذكاء الشخصي .

والعرض السابق يعضد من وجهه نظر ثورندايك المبكرة التي اشار اليها في تصنيفه لانواع الذكاء، حيث اعتبر ان الذكاء الاجتماعي - القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الانسانية - مظهراً مستقلاً عن الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي.

و بالرغم من ان البرشت (Albrecht , 2004) يؤكد على حاجة الفرد الى الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني معا بهدف فهم نفسه والطريقة التي يتفاعل بها مع الآخرين، الا انه يؤكد ايضا على استقلالية الذكاء الاجتماعي، فيشير الى ان الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني مجالين مختلفين تماماً، فالذكاء الاجتماعي عنده هو الذكاء بين الافراد اثناء التفاعل بينما الذكاء الوجداني هو الذكاء داخل الفرد .

وتدعم الدراسات السابقة وجهه نظر الفريق الاول الذي يرى ان هناك استقلال للذكاء الاجتماعي عن انواع الذكاءات الاخرى، حيث أجرت كاتينا (Catania, 1974) دراسة هدفت الى التحقيق من استقلالية الذكاء الاجتماعي، وفي هذه الدراسة تم تطبيق ثلاثة اختبارات فرعية من مقاييس الاستعدادات الفارقة لقياس الذكاء المجرد ومقياس الأداء لقياس القدرة العملية، بالإضافة إلى ستة اختبارات لقياس الذكاء الاجتماعي على عينة الدراسة المكونة من (99) من

طلاب المدارس العليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي قدرة مستقلة متعددة المكونات .

وأجرى أيضا كيتينج (Keating ,1978) دراسة كان أحد أهدافها إجراء تحليل عاملي لاختبارات الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي، حيث تم تطبيق ثلاثة اختبارات للذكاء الاجتماعي وثلاثة اختبارات للذكاء الأكاديمي (اختبار اتقان المفهوم لترمان Terman - المصفوفات المتتابعة لرافن Raven - اختبار للتفكير التقاربي لمديك ومديك Mednick and Mednick) على عينة الدراسة المكونة من (117) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تمايز بين مقياس الذكاء الأكاديمي والذكاء الاجتماعي .

وتوصلت دراسة مارلو (Marlowe ,1984) التي أجراها للكشف عن بنية الذكاء الاجتماعي، وطبق خلالها (8) مقياس للذكاء الاجتماعي ومقياس النضج الاجتماعي ومقياس شيبلي - هارفورد لقياس الذكاء العام وقائمة بم Bem للدوار الستة واستبيان ديموجرافي على عينة الدراسة التي تكونت من (168) أغلبهم إناث من موظفي أحد المستشفيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي بناء مستقل عن الذكاء العام، ويؤكد ذلك التحليل العاملي التوكيدي لمكونات الذكاء الاجتماعي التي توصل إليها مع مقياس شيبلي، وأكد ذلك مارلو (Marlowe,1986) في دراسته التي أجراها للتأكد من عوامل الذكاء الاجتماعي التي توصل إليها عام (1984)، حيث طبق (8) مقياس للذكاء الاجتماعي بالإضافة إلى مقياس شيبلي - هارفورد لقياس الذكاء العام واستبيان ديموجرافي على عينة الدراسة المكونة من (188) فرد، وتوصل مارلو من خلال هذه الدراسة إلى أن مجالات الذكاء الاجتماعي مستقلة ومنفصلة عن مجالات الذكاء العام وأن معاملات الارتباط بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي لم تكن دالة مما يشير إلى أنهما مجالين منفصلين .

وأجرى لومان وليمان (lowman & leeman, 1988) دراسة هدفت الى تحديد ابعاد الذكاء الاجتماعي: القدرات الاجتماعية والاهتمامات والاحتياجات، وتكونت عينة الدراسة من (149) طالبة من طالبات الجامعة تتراوح أعمارهن من (18-25) سنة، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة اختبارات الاهتمامات المهنية الاجتماعية والتأثير الاجتماعي وبطاقة ملاحظة السلوك وذلك لقياس الذكاء الاجتماعي، بالإضافة الى اختبار التقدير الذاتي لمعدل الدرجة Grade Point Average (GPA) وذلك لقياس القدرة الاكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان القدرة الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) مستقلة عن القدرة الاكاديمية، كما ان الارتباطات بين ابعاد الذكاء الاجتماعي والقدرة الاكاديمية كانت ضعيفة أو معدومة .

وفي هذا الاطار، أجرى بارنس وستيرنبرج (Barnes&Sternberg, 1989) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على تفسير التلميحات غير اللفظية (القدرة على فهم الرموز غير اللفظية)، وتم تطبيق اختبارات للذكاء الاجتماعي والقدرة على فهم الرموز غير اللفظية على عينة الدراسة التي تكونت من (45) طالباً في مرحلة المراهقة. وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي مجالين منفصلين .

وتتفق نتائج دراسة بارنس وسترنبرج مع نتائج دراسة راجيو وآخران (Riggio et al , 1991) التي أجريت حول مدى تداخل بنية الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (171) من طلاب الجامعة المتقدمين لقسم علم النفس (76%) منهم اناث وكان متوسط اعمارهم (19.5) سنة، طبق عليهم اختبارات اوسليمان وجيلفورد لعوامل للذكاء الاجتماعي الاربعة وبطارية المهارات الاجتماعية لراجيو ومقياس لمعرفة اداب السلوك (قواعد الاتيكيت)، بالإضافة الى مقياس شيلبي - هارفورد ومقياس وكسلر لذكاء

الراشدين لقياس الذكاء الاكاديمي ، و توصلت نتائج الدراسة الى انه لا يوجد تداخل بين الذكاء الاكاديمي وبناء الذكاء الاجتماعي اي ان الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي مجالين مستقلين منفصلين .

كما اشارت نتائج دراسة ونج وآخرون (wong et al. , 1995) بعنوان "دراسة متعددة السمة - متعددة الاسلوب للذكاء الاكاديمي والذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وقام الباحثون باجراء تجربتين طبقوا خلالها عدة مقاييس للذكاء الاكاديمي مثل اختبار المفردات واختبار تكملة الصور من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين النسخة المعدلة ومقياس تقرير ذاتي اخر للذكاء الاكاديمي، بالاضافة الى مقياس لفظي للذكاء الاكاديمي وعدة مقاييس خاصة بالادراك الاجتماعي وفعالية التفاعل مع الجنس الاخر والمعرفة الاجتماعية والاستبصار الاجتماعي على عيني التجريبتين وهما: (134) من طلاب الجامعة للتجربة الاولى، (277) من طلاب الجامعة للعينة الثانية، واسفرت نتائج الدراسة عن ان ابعاد الذكاء الاجتماعي التي توصلت اليها الدراسة تتمايز عن الذكاء الاكاديمي ، وان الذكاء الاجتماعي مستقل عن الذكاء الاكاديمي .

وفي هذا الاطار أجرى جونز وداي (Jones & Day , 1997) دراسة هدفت الى التمييز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (196) طالب وطالبة من طلبة المدارس العليا طبق عليهم اختبارات لفظية ومصورة واختبار تقرير ذاتي وتقرير المدرسين لقياس عاملين للذكاء الاجتماعي المعرفي وهما (المعرفة الاجتماعية السائلة والمعرفة الاجتماعية المتبلورة) ولقياس الذكاء الأكاديمي تم استخدام اختبار حل المشكلات الأكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة الى تمايز المعرفة الاجتماعية السائلة عن المعرفة الاجتماعية المتبلورة وحل المشكلات الأكاديمية، الا ان الدراسة توصلت ايضاً الى عدم تمايز المعرفة المتبلورة عن حل المشكلات الأكاديمية .

واجري ايضاً سوزان وايس و سيوب (Suzanne Weis & sub,2006) دراسة كان من بين اهدافها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي ومدى استقلالهما انطلاقاً من تصور ثورندايك عام 1920 للذكاء الاجتماعي على انه قدرة عقلية مختلفة عن الذكاء الميكانيكي والذكاء المجرد، وتم تطبيق عدة مقاييس للأداء اللفظي والتصويري والقائم على الفيديو على عينة الدراسة المكونة من (180) طالب وطالبة من المدارس العليا (80 اناث، 100 ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك تمايز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي .

اما الفريق الثاني من العلماء والباحثين فيرى ان هناك تداخل بين الذكاء الاجتماعي وبعض من انواع الذكاءات الاخرى، فيرى وكسلر Wechsler ان الذكاء الاجتماعي ما هو الا الذكاء العام مطبق في مواقف اجتماعية، وان اختبار ترتيب الصور في مقياس وكسلر للذكاء الراشدين يمكن ان يستخدم في قياس الذكاء الاجتماعي لانه يقيس قدرة الفرد على فهم المواقف الاجتماعية (Campbell & Mc Cord, 1996,241)، ويعرف وكسلر الذكاء العام بأنه قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين من اجل الوصول لهدف معتبراً ان الذكاء الاجتماعي جزء من الذكاء العام (Bar-on , 2005 ,1)، ولقد ميز ابو حطب (1996، 167 - 169) بين ثلاثة انواع للذكاء في تصنيف المبكر لانواع الذكاء عام 1973 (الذكاء المعرفي - الذكاء الاجتماعي - الذكاء الوجداني)، ثم تبع ذلك بتصنيف اخر سباعي للذكاء عام 1978 وكان من بينها الذكاء الاجتماعي، ثم ما لبس عام 1983 ان عاد الى التصنيف الثلاثي مرة اخرى، ومع ذلك فهو ليس من انصار استقلال انواع الذكاء وانتقد في ذلك جاردنر لفصله انواع الذكاءات التي اقترحها، وبناء على وجهة نظر ابو حطب فانواع الذكاء مرتبطة ببعضها البعض ومنها الذكاء الاجتماعي، وهذا ما اكدت عليها دراسة منى ابو ناشي (2001).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، يشير سالوفى و ماير (Salovey & Mayer, 1990, 187) ان الذكاء الوجداني يعتبر جزءاً من الذكاء الاجتماعي وان

كلا المفهومين مرتبطين ببعضهما ، فهناك ارتباط داخلي بين النوعين، وتشير مجلة تنمية القيادة (Developing leadership, 2006) في احدى مقالاتها ان هناك تداخل بين مفهوم الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، فالذكاء الاجتماعي يحتوى على الذكاء الوجداني .

وتدعم بعض الدراسات وجهه نظر هذا الفريق، حيث تشير دراسة هوبفنر و اوسيلفان

(Hoepfner & O'sullivan, 1968) حول ابعاد الذكاء الاجتماعي من خلال المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد وعلاقته بمعدل الذكاء العام، وتكونت عينة الدراسة من (229) تلميذاً وتلميذة من المرحلة المتوسطة بمدارس شمال كاليفورنيا، طبق عليهم بطارية للذكاء الاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك ارتباط بين نسبة الذكاء العام والذكاء الاجتماعي، حيث تبين ان الافراد ذوي نسبة الذكاء المرتفع لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي، بالاضافة الى مقدرتهم على حل المشكلات السلوكية في اختبارات الذكاء الاجتماعي وذلك باستخدام المهارات اللفظية، علاوة على ان انخفاض نسبة الذكاء العام لدى بعض الافراد لا يعوقهم عن الأداء على اختبارات الذكاء الاجتماعي .

وأجرى فورد وتيسك (Ford & Tisak , 1983) دراسة بعنوان "مزيد من الدراسة و البحث في مجال الذكاء الاجتماعي " A Further Search for Social Intelligence، وطبقت (6) اختبارات للذكاء الاجتماعي على عينة الدراسة المكونة من (620) من المراهقين ، و توصلت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاكاديمي

والذكاء الاجتماعي مجالين متداخلين، حيث أظهرت الدراسة وجود ارتباط دال بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي.

وقام أورباش (Auerbach, 1995) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكل من الذكاء العام والقدرة على فهم الرموز غير اللفظية، وتم تطبيق مقياس الذكاء العام والذكاء الاجتماعي على عينة مكونة من (65) من الراشدين المعاقين عقلياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- 1- مقياس الذكاء الاجتماعي غير متميزة عن مقياس الذكاء العام
 - 2- هناك علاقة دالة احصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة مع فهم الرموز غير اللفظية، مما يشير أن هناك علاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام
- و أجرت أيضاً منى أبو ناشي (2001) دراسة في إطار النموذج المعرفي لأبو حطب كان هدفها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي والكشف عن مدى تمايز أو عدم تمايز الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوعي، واستخدمت الباحثة مقياس تقرير ذاتي للذكاء الشخصي (يتكون من خمسة مقاييس فرعية) واختبار الذكاء الاجتماعي لأحمد الغول وخمسة اختبارات كمحركات موضوعية (اختبار الاشتقاق واختبار الأزواج المتماثلة واختبار الأعداد البعيدة واختبار الكلمات المختلفة) وهي من أعداد الباحثة بالإضافة إلى اختبار المجموعة الصحيحة لعبد المجيد سيد منصور، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة الدراسة المكونة من (155) طالباً وطالبة (65) طالبة من الفرقة الثانية اقتصاد منزلي جامعة المنوفية، 90 طالباً وطالبة من الفرقة الثالثة تعليم أساسي)، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي مما يشير إلى أن هناك تداخل بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، كما يوجد تمايز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوعي.

وأجرى سوزان وايس وسيوب (Suzanne weis&sub, 2004) دراسة هدفت الى الكشف عن التداخل والاختلاف بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وذلك من خلال مقاييس التقرير الذاتي، وتم تطبيق مقياس القدرة على فهم المحسوسات لسكرمان ولارانس Zukerman and Larrance كمقياس تقرير ذاتي للذكاء الاجتماعي ومقياس سكوت Schutte للذكاء الوجداني على عينة الدراسة التي تكونت من (30) طالب جامعي، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك تداخل قوى بين مقياس التقرير الذاتي للذكاء الاجتماعي ومقياس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني وكان معامل الارتباط بينهما (63)، وهو دال عند (01).

أبعاد الذكاء الاجتماعي:

تعددت واختلفت ابعاد الذكاء الاجتماعي من حيث ماهيتها وعددها ويرجع ذلك لتعدد واختلاف وجهات نظر الباحثين والخلفية النظرية التي يتبنونها، فيرى مارلو (Marlowe, 1986, 52) ان التنوع الواسع في تعريفات الذكاء الاجتماعي يشير إلى تعدد أبعاده، ويؤكد راجيو وآخرون (Riggio et al., 1991, 695) على ذلك، حيث ان التعريفات المتنوعة والمتعددة للذكاء الاجتماعي تشير الى ان هذا المفهوم متعدد الأوجه Multi Faceted، وفي هذا الاطار يشير رومني وبيرايت

(Romany & pyryt, 1991, 137) ان الذكاء الاجتماعي من الذكاءات ذات البنية متعددة الابعاد فهو معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد ويؤكد على ذلك شافر (Shafer, 1999, 255).

وتشير بعض الأدبيات والنماذج النظرية إلى تعدد أبعاد الذكاء الاجتماعي، فالذكاء الاجتماعي في اطار نموذج بنية العقل لجيلفورد يتمثل في قدرات المحتوى السلوكي وعددها 30 قدرة عقلية (O'sullivan & Guilford, 1975, 256)، ويتكون الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي من

ثلاث عوامل هي الحساسية الاجتماعية والاستبصار الاجتماعي والاتصال الاجتماعي (Monson, 1980, 7)، ويشير فؤاد أبو حطب (1996، 384) في إطار نموذج المعرفة أن الذكاء الاجتماعي يحتوي على ثلاثة أبعاد هي المعرفة الاجتماعية والإدراك الاجتماعي والاستبصار الاجتماعي، وفي إطار نموذج البرشت (Albrecht, 2004) فالذكاء الاجتماعي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية والاستبصار الذاتي وأسلوب التفاعل، ويضيف سوزان وايس وسيوب (Suzanne weis & Sub, 2004, 3) أن الذكاء الاجتماعي يتكون من خمسة عوامل هي: الفهم الاجتماعي والإدراك الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية والمرونة الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات للكشف والتعرف على أبعاد الذكاء الاجتماعي، ففي البيئة الأجنبية أجرى أو سيلفان وآخران (O'sullivan et al., 1965) دراسة حول عوامل الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد، حيث قام الباحثون بافتراض 6 قدرات للذكاء الاجتماعي وهي (معرفة الوحدات السلوكية، معرفة الفئات السلوكية، معرفة العلاقات السلوكية، معرفة المنظومات السلوكية، معرفة التحويلات السلوكية، معرفة التضمينات السلوكية)، وتم تطبيق (47) اختباراً منها (23) اختبار لقياس العوامل الستة التي تم تحديدها، بالإضافة إلى (24) اختبار لقياس (12) قدرة غير اجتماعية على عينة الدراسة المكونة من (306) طالب وطالبة من المدارس العليا بكاليفورنيا، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي كشفت النتائج عن العوامل الستة التي تم تحديدها بالإضافة إلى (12) قدرة غير اجتماعية.

وفي نفس الاتجاه قام هوبفner وأوسيلفان (Hoepfner & O'sullivan, 1968) بدراسة هدفت إلى اختبار العوامل الستة المكونة لقدرات المعرفة السلوكية التي توصل إليها أو سيلفان وآخران عام 1965، وذلك لتحديد عوامل الذكاء

الاجتماعي، وتم تطبيق بطارية الذكاء الاجتماعي المكونة من اختبارات الكارتون والصور الفوتوغرافية والاختبارات غير اللفظية على عينة الدراسة المكونة (229) تلميذا وتلميذه من مدرسة شمال كاليفورنيا من المرحلة المتوسطة، متوسط أعمارهم (16.7) سنة، وتوصلت هذه الدراسة إلى التأكد من العوامل الستة للمعرفة السلوكية والتي تعد عوامل للذكاء الاجتماعي وهي:-

- 1- معرفة الوحدات السلوكية: هي القدرة على فهم وحدات التعبيرات اللفظية وغير اللفظية مثل تعبيرات الوجه .
- 2- معرفة الفئات السلوكية: هي القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية .
- 3- معرفة العلاقات السلوكية : هي القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية
- 4- معرفة المنظومات السلوكية : هي القدرة على فهم المواقف الاجتماعية أو سياق الأحداث الاجتماعية .
- 5- معرفة التحويلات السلوكية: هي القدرة على إعادة ترجمة وفهم الموقف الاجتماعي ككل وتعبيرات الوجه والحركات الجسمية .
- 6- معرفة التضمينات السلوكية: هي القدرة على التوصل إلى تنبؤات عما سيحدث في المواقف الاجتماعية القادمة .

وأجرى أيضا هندراكس وآخرون (Hendricks et al. , 1969) دراسة هدفت إلى الكشف عن قدرات الذكاء الاجتماعي الإبداعي (الإبداع الاجتماعي) في إطار نموذج جيلفورد، وقام الباحثون بتطوير بطارية من الاختبارات لمهارات إيجاد الحلول في العلاقات الاجتماعية، وتم تطبيق البطارية على عينة الدراسة المكونة من (192) تلميذا وتلميذة (82 اناث ، 110 ذكور) من الصف العاشر والحادي

عشر بالمدارس الثانوية، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى ستة عوامل تمثل عوامل الانتاج التباعدي في المحتوى السلوكي وهي :

1- الانتاج التباعدي للوحدات السلوكية : القدرة على فهم المواقف السلوكية التي تتصل بالحالة النفسية الداخلية للآخرين .

2- الانتاج التباعدي للفئات السلوكية : القدرة على انشاء تصنيفات للأفعال السلوكية في الموقف السلوكي .

3- الانتاج التباعدي للعلاقات السلوكية : القدرة على أداء فعل سلوكي يؤثر على ما يفعله الآخرون .

4- الانتاج التباعدي للمنظومات السلوكية : القدرة على إبقاء تسلسل التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين في الموقف السلوكي .

5- الانتاج التباعدي للتحويلات السلوكية : القدرة على تغيير تعبير سلوكي أو مجموعة من التعبيرات السلوكية في الموقف السلوكي .

6- الانتاج التباعدي للتضمنيات السلوكية : القدرة على التنبؤ بالنتائج العديدة المحتمل حدوثها في الموقف السلوكي .

واستمرارا للدراسات التي بحثت مكونات الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج جيلفورد لبنية العقل، أجرى اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975) دراسة هدفت الى الكشف عن العوامل الستة للمعرفة السلوكية وتحديد عوامل الذكاء الاجتماعي ذات الصلة بقدرة الفرد على فهم أفكار ومشاعر وآراء ونوايا الآخرين، وتم تطبيق بطارية اختبارات مكونة من اختبار صور الكارتون التنبؤية واختبار الصور الفوتوغرافية واختبار صور الكارتون الناقصة على عينة الدراسة المكونة من (240) تلميذا وتلميذة في الصف السابع من المرحلة المتوسطة (110 ذكور، 130 إناث) وكان متوسط أعمارهم (16.7) سنة،

وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى 6 عوامل للذكاء الاجتماعي وهي :

- 1- عامل معرفة الوحدات السلوكية .
- 2- عامل معرفة الفئات السلوكية .
- 3 - عامل معرفة العلاقات السلوكية .
- 4- عامل معرفة المنظومات السلوكية .
- 5 - عامل معرفة التحويلات السلوكية .
- 6 - عامل معرفة التضمينات السلوكية.

وأجرى كيتينج (Keating, 1978) دراسة هدفت إلى تقديم تصور جديد للذكاء الاجتماعي واستخدم كيتينج ثلاثة اختبارات هي اختبار تحديد القضايا لرست Rest واختبار الاستبصار الاجتماعي لتشابن Chapin واختبار النضج الاجتماعي لجوخ Gough، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة الدراسة المكونة من (117) من طلاب الجامعة (63 اناث، 54 ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام أسلوب التحليل العاملي إلى عدم وجود عامل مستقل تشبع عليه اختبارات الذكاء الاجتماعي، ويشير كيتينج إلى انه يمكن النظر إلى الذكاء الاجتماعي من خلال محكات ثلاثة:

- 1- محك حل شفرة المعلومات الاجتماعية: فالذكاء الاجتماعي في إطار هذا المحك هو قدرة الفرد على قراءة التلميحات والالاماءات غير اللفظية والوعي بالذات والاستبصار الاجتماعي والادراك الاجتماعي (إدراك الآخرين) .
- 2- محك تكيف الفرد مع أدواره الاجتماعية: فمن خلال الذكاء الاجتماعي يستطيع الفرد ان يحقق أهدافه في المواقف الاجتماعية المختلفة .

3- المحك الثالث يشير ان تعريف الذكاء الاجتماعي الإجرائي يحتوي على مكون المهارة .

وكامتداد لدراسة كيتنج Keating عام 1979 حول طبيعة الذكاء الاجتماعي ومظاهره الأساسية ، أجرى فورد تيسك (Ford & Tisak, 1983) بدراسة تحت عنوان (مزيد من الدراسة و البحث في مجال الذكاء الاجتماعي ' A Further Search for Social Intelligence) وتم تطبيق (4) اختبارات للذكاء الأكاديمي و (6) اختبارات للذكاء الاجتماعي وهي: اختبار للشخصية واختبارين لتقدير الذات واستمارة تقدير المعلم واستمارة ملاحظات الاقران واختبار لملاحظة السلوك، وكانت عينة الدراسة مكونة من (620) من المراهقين، وتوصلت الدراسة باستخدام اسلوب التحليل العاملي إلى وجود عامل مستقل هو الذكاء الاجتماعي وان أهم مظاهره هي :

1- الحساسية لشعور الآخرين واحترام آرائهم وحقوقهم والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية.

2- التميز بالمهارات الاجتماعية ومنها مهارة تحديد الأهداف والمجازها بالإضافة إلى مهارات الاتصال والقيادة .

3- الكفاءة الاجتماعية : وتتضح في التكيف الاجتماعي والقدرة على التخطيط والاهتمام والمشاركة الاجتماعية .

4- المفهوم الموجب عن الذات والتوكيدية .

وفي ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي لجمعية علم النفس الأمريكية بعنوان " طبيعة الذكاء الاجتماعي من حيث العمليات والنواتج " أشار فورد (Ford, 1983) من خلال استقراء التراث السيكلولوجي والدراسات الخاصة بالذكاء الاجتماعي انه يمكن استخدام توجهين في دراسة الذكاء الاجتماعي وهما:

- النظريات الضمنية Implicit Theories

وهي تتضمن أربعة أفكار رئيسية هي:

1- الشخص الاجتماعي : الشخص ذو الاحساس لمشاعر الآخرين .

2- الاتصال والقيادة .

3- التمتع بالنشاط الاجتماعي

4 - الإدراك الذاتي الجيد

- النظريات الصريحة Explicit Theories

وهي تتركز على مجموعتين من القدرات المتداخلة وهما :

1- قدرة الشخص على الحفاظ على الكينونة الذاتية في المواقف الاجتماعية (تدعيم الذات).

2- القدرة على الحفاظ على كينونة الآخرين في المواقف الاجتماعية التي يكون الشخص جزءاً منها (دعم الآخرين) .

كما يشير إلى ان هناك عمليات تسهم في السلوك الذكي اجتماعيا ، وهذه العمليات هي:

1- القدرة مع التخطيط الاجتماعي.

2- التعاطف.

3 - ادراكات الضبط وادراكات الكفاءة.

4- توجيه الأهداف.

وفي دراسة أجراها مارلو (Marlowe, 1984) حول بناء الذكاء الاجتماعي، افترض أربعة عوامل للذكاء الاجتماعي - من خلال قراءته للدراسات و الأدبيات

التي تناولت الذكاء الاجتماعي -وهي: الاهتمام الاجتماعي وفعالية الذات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية والأدوار السلوكية، وتم تطبيق (8) مقاييس للذكاء الاجتماعي ومقياس النضج الاجتماعي ومقياس شيبلي-هارفورد لقياس الذكاء (The Shipley-Harford in stirute of living scal) وقائمة بم Bem للأدوار الستة واستبيان ديموجرافي على عينة الدراسة المكونة من (168) من موظفي المستشفيات معظمهم اناث، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعي بناء مستقل، إلا انه متعدد الأبعاد، وكانت الأبعاد التي توصلت إليها الدراسة هي: الاهتمام أو الميل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ومهارة التعاطف (مهارة المشاركة الوجدانية) بالإضافة إلى الانفعالية .

وتأكيدا للنتائج التي توصل إليها مارلو في بحثه عام 1984 قام بدراسة أخرى (Marlowe, 1986) طبق خلالها (9) اختبارات هي: دليل الاهتمام الاجتماعي ومقياس الاهتمام الاجتماعي ومقياس الفعالية الذاتية وقائمة تكسس للسلوك الاجتماعي ومقياس تشفير المحسوسات ودليل التفاعل الاجتماعي ومقياس القدرة على فك شفرة المحسوسات ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس شيبلي - هارفورد للذكاء بالإضافة لاستبيان ديموجرافي على عينة الدراسة المكونة من (188) فرد تتراوح أعمارهم من (18 - 65) سنة، ومن خلال أسلوب التحليل العاملي توصلت الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعي متعدد الأبعاد ويتكون من الأبعاد الآتية:

1- الاهتمام الاجتماعي

2- المهارات الاجتماعية

3- مهارة التعاطف

4- الانفعالية

كما أجرى راجيو (Riggio, 1986) دراسة لقياس المهارات الاجتماعية الأساسية كبعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي، و افترض راجيو 7 أبعاد للمهارات الاجتماعية وذلك من خلال إستقراء الدراسات والأدبيات التي تناولت المهارات الاجتماعية وهي: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، و الضبط الانفعالي، و التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، المعالجة الاجتماعية، وتم تطبيق بطارية المهارات الاجتماعية التي أعدها راجيو من خلال عدة مقاييس مقننة للمهارات الاجتماعية الأساسية على عينة الدراسة المكونة من (339) من طلاب الجامعة، وبإجراء أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى ستة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي: الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي، وأشار راجيو إلى إمكانية استخدام هذه الأبعاد في قياس التفاعل والتواصل الاجتماعي (الذكاء الاجتماعي)، وقام أحمد السيد عبد الرحمن (1992) بإعداد المقياس للبيئة المصرية وتوصل إلى نفس الأبعاد التي توصل إليها راجيو.

وفي عام 1988 قام لومان وليمان (Lowman & Leeman, 1988) بدراسة هدفت إلى تحديد أبعاد الذكاء الاجتماعي: المهارات الاجتماعية والاهتمامات والاحتياجات و المعرفة الاجتماعية، وتم تطبيق مجموعة من المقاييس لقياس الاهتمامات المهنية الاجتماعية والاحتياجات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية وملاحظة السلوك على عينة الدراسة المكونة من (149) طالبة من طالبات الجامعة تتراوح أعمارهن بين (18 - 25) سنة ، وتشير نتائج التحليل العاملي إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي وهي :

1- الاحتياجات والاهتمامات الاجتماعية .

2- المعرفة الاجتماعية.

3 - مهارات السلوك الاجتماعي .

وأجرى بارنس وستيرنبرج (Barnes & Sternberg, 1989) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على تفسير وفهم التلميحات غير اللفظية (القدرة على فهم الرموز الاجتماعية غير اللفظية)، حيث تم تطبيق اختبارات الذكاء الاجتماعي والقدرة على فهم الرموز غير اللفظية على عينة مكونة من (40) طالب في مرحلة المراهقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القدرة على فهم الرموز الاجتماعية غير اللفظية هي أحد أبعاد الذكاء الاجتماعي.

كما أجرى تايلور (Taylor , 1990) دراسة نظرية بعنوان "قياس الذكاء الاجتماعي"، وفي هذه الدراسة تتبع تايلور مراحل تطور البحث في مجال الذكاء الاجتماعي بداية من تقسيم ثورندايك لأنواع الذكاء وكذلك الدراسات التي ناقشت الذكاء الاجتماعي، وتوصل من خلال هذه الدراسة إلى (13) مجال عصبي نفسي اجتماعي (Neuro - psycho - social domains) يمكن تنميتها ويتأثر الذكاء الاجتماعي بهذه المجالات وهي :

- | | |
|---|---|
| Social Memory | 1- الذاكرة الاجتماعية |
| Reactive Behaviors | 2- سلوكيات رد الفعل |
| Goals | 3- الأهداف |
| Moral Development | 4- النمو الخلقي |
| Systems Knowledge | 5- نظم المعرفة |
| Behavior Insight | 6- استبصار السلوكيات |
| Congruency between Actual and Perceived Systems | 7- المواءمة بين النظم الواقعية والانتظمة المحسوسة |

- 8- التلميحات الاجتماعية Social Cues
- 9- القلق الاجتماعي Social Anxiety
- 10- المعرفة العملية والمهارات Practical Knowledge and Skills
- 11- الحكم الاجتماعي Social Judgment
- 12- تقدير الذات Self Esteem
- 13- المناخ البيئي Environmental Climate

ويوصى تايلور بأن الذكاء الاجتماعي يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث من حيث المفهوم والتفسير وأدوات القياس التي تقيسه بطريقة صادقة.

واستمراراً لجهود راجيو في مجال الذكاء الاجتماعي، أجرى راجيو وآخران (Riggio et al., 1991) دراسة هدفت إلى إيضاح التداخل بين بناء الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي، واستخدم الباحثون بطارية اختبارات العوامل الأربعة للذكاء الاجتماعي التي طورها أوسليمان وجيلفورد عام 1976، بالإضافة إلى بطارية المهارات الاجتماعية لراجيو ومقياس لمعرفة قواعد اداب السلوك (الاتيكييت) لقياس المعرفة الاجتماعية، كما تم استخدام مقياس شيبلي - هارفورد ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين - النسخة المعدلة لقياس الذكاء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (171) من طلاب الجامعة المتقدمين لقسم علم النفس (76٪) منهم اناث متوسط اعمارهم (19.5) سنة، وفي هذه الدراسة عرض الباحثون تصور للذكاء الاجتماعي تحت مسمى الكفاءة الاجتماعية Social Competence ، فهم يرون ان مهارات الاتصال الاجتماعي تمثل البنية الرئيسية للذكاء الاجتماعي، وهذه المهارات تنقسم إلى ثلاثة مهارات رئيسية هي: مهارة الارسال (مهارة التعبير) ومهارة الاستقبال (مهارة الحساسية) ومهارة

التنظيم وضبط عمليات الاتصال، وتنطوي هذه المهارات الثلاث تحت مجالين أساسيين هما: التواصل غير اللفظي والتواصل اللفظي .

وقام كل من كورين واوليفر (Corinne & Oliver, 1993) بدراسة هدفت إلى تحديد تعريف للذكاء الاجتماعي، ومن خلال هذه الدراسة لخص الباحثان أبعاد الذكاء الاجتماعي المستخرجة من الدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية في الفترة من عام 1928 إلى 1988 وكانت كالآتي:

- 1- القدرة على فهم افكار ومشاعر ونوايا الآخرين وحسن التعامل معهم في ضوء هذا الفهم .
- 2- ثراء المعلومات عن القواعد في العلاقات الانسانية .
- 3- استبصار المواقف الاجتماعية .
- 4- القدرة على مناظرة الآخرين .
- 5- القدرة على التأثير ودفع وحث الآخرين وقيادتهم .
- 6- القدرة على إدراك الآخرين .
- 7- تذكر أسماء ووجوه الآخرين.

وافترض الباحثان ثلاث مكونات للذكاء الاجتماعي هي: مكون معرفي ومكون سلوكي ومكون وجداني، وتم تطبيق استبيان مكون من (18) مفردة على عينة الدراسة التي تكونت من (160) طالبا وطالبة من طلاب جامعة سان فرانسيسكو تتراوح أعمارهم بين (17-27) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام أسلوب التحليل العاملي إلى أن الذكاء الاجتماعي يتكون من أربعة عوامل هي :

- 1- فهم الأفراد .

2- القيادة والتأثير في الآخرين .

3- الذاكرة الاجتماعية

4- معرفة الادوار والعادات في العلاقات الانسانية

وفي عام 1995 قام ونج وآخرون (Wong et al. , 1995) بدراسة بعنوان 'دراسة متعددة السمة - متعددة الاسلوب للذكاء الأكاديمي وللذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة (A Multitrait - Multimethod Study) 'هدفت إلى التحقق من تعددية ابعاد الذكاء الاجتماعي وفي سبيل ذلك أجريت تجربتين الأولى: تناولت الإدراك الاجتماعي باعتباره الذكاء الاجتماعي المعرفي وفعالية التفاعل مع الجنس الآخر Hetero Sexual Interaction باعتباره الذكاء الاجتماعي السلوكي وكذلك علاقة الإدراك الاجتماعي بالذكاء الأكاديمي، وتم تطبيق عدة مقاييس خاصة بالذكاء الأكاديمي والإدراك الاجتماعي وكذلك مقاييس فعالية التفاعل مع الجنس الآخر على عينة التجربة المكونة من (134) انثى من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم بين (18-22) سنة بمتوسط (19.8) سنة ، اما

التجربة الثانية فتناولت تعدد ابعاد الذكاء الاجتماعي المعرفي حيث يتضمن ثلاثة أبعاد هي: المعرفة الاجتماعية، والإدراك الاجتماعي، والاستبصار الاجتماعي، وتم تطبيق مقاييس خاصة بالذكاء الأكاديمي والإدراك الاجتماعي والاستبصار الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية على عينة التجربة المكونة من (227) من طلاب الجامعة (133 اناث ، 94 ذكور) تتراوح أعمارهم (18 عام إلى 26) سنة بمتوسط (19.9) سنة ، وبإجراء التحليلات الإحصائية والعاملية توصلت نتائج الدراسة إلى: ان هناك ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي يمثل بعدين منهم مكون الذكاء الاجتماعي المعرفي وهما (الإدراك الاجتماعي - المعرفة الاجتماعية) ، ويمثل البعد الثالث وهو (فاعلية التفاعل مع الجنس الاخر) مكون الذكاء

الاجتماعي السلوكي، كما كشفت النتائج تجمع الادراك الاجتماعي والاستبصار الاجتماعي بعد واحد تم تسميته بـبعد الادراك الاجتماعي.

وفي دراسة لجونس و داي (Jones & Day , 1997) هدفت إلى التمييز بين الذكاء الاجتماعي المعرفي والذكاء الأكاديمي، ولتد اهتمت هذه الدراسة بتحديد الأبعاد المعرفية للذكاء الاجتماعي، وتم تطبيق اختبارات مصورة ولفظية واختبارات تقرير ذاتي وتقرير المدرسين لقياس عاملين للذكاء الاجتماعي المعرفي المعرفة الاجتماعية السائلة والمعرفة الاجتماعية المتبلورة، بالإضافة إلى اختبار حل المشكلات الأكاديمية لقياس الذكاء الأكاديمي على عينة الدراسة المكونة من (169) من طلاب المدارس العليا، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عاملين للذكاء الاجتماعي المعرفي وهما: المعرفة الاجتماعية المتبلورة و المعرفة الاجتماعية السائلة (تطبيق المعرفة الاجتماعية في المواقف الاجتماعية) .

واستمراراً للدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج جيلفورد، أجرى رومني و بيراي (Romany & Pyryt , 1999) دراسة هدفت إلى التحقق من تعددية أبعاد الذكاء الاجتماعي، كما اشارت دراسة أوسليفان وآخرون عام 1965، والتي تم التوصل إليها من خلال أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن الذكاء الاجتماعي مكون من 6 عوامل - كما ذكر سالفاً، وفي هذه الدراسة قام الباحثان بإعادة تحليل البيانات التي توصلت إليها دراسة أوسليفان وآخرون عام 1965 على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج ليزرال (LISREL) وتم اختبار نموذجين هما نموذج العوامل الستة ونموذج العامل الواحد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- نموذج العوامل الستة لم يكن متوافقاً مع البيانات .

2- نموذج العامل الواحد أكثر توافقاً مع البيانات .

وفي عام 2001 أجرى سيلفرا وآخران (Silvera et al. , 2001) دراسة هدفت إلى اعداد مقياس (تقرير ذاتي) لقياس الذكاء الاجتماعي وكانت الدراسة بعنوان "مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي مقياس تقرير ذاتي" ، قام الباحثون بإعداد المقياس المكون من (103) عبارة وتم تطبيقه بجانب اختبار المرغوبة الاجتماعية Social Desirability على عينة الدراسة المكونة من (202) طالب من طلاب جامعة ترومسو، وتوصلت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعي هي: 1- معالجة المعلومات الاجتماعية 2- المهارات الاجتماعية

3- الوعي الاجتماعي .

ومن الدراسات العربية التي تبنت مفهوم الذكاء الاجتماعي بأبعاده الثلاثة التي أشار إليها سيلفرا وآخران عام 2001 ، دراسة آيات الدميري (2008) والتي هدفت إلى دراسة الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية وعلاقتها بكفاءة الأداء لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وأجرى أيضاً عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة العفو بالذكاء الاجتماعي والضبط الانتباهي لدى طلاب الجامعة .

وكإمتداد لدراسة سيلفرا وآخران عام 2001، أجرى جيني (Gini, 2006A) دراسة هدفت إلى فحص مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي والتحقق من عوامل الذكاء الاجتماعي التي توصل إليه سيلفرا وآخران (Silvera et al. , 2001) ، وتم تطبيق المقياس على عينة الدراسة المكونة من (320) مراهق من المجتمع الإيطالي (132 ذكور، 188 إناث)، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي أسفرت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل للذكاء تتطابق تماماً مع ما توصل إليه سيلفرا وآخران عام 2001

وهي :

1- تجهيز المعلومات الاجتماعية

2- المهارات الاجتماعية

3- الوعي الاجتماعي

كما قام سوزان وايس وسيوب (Suzanne Weis & Sub , 2006) بدراسة هدفت إلى تحديد مفهوم و أبعاد الذكاء الاجتماعي وافترض الباحثان ثلاثة قدرات عقلية معرفية للذكاء الاجتماعي هي: الفهم الاجتماعي، و الذاكرة الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، وتم تطبيق مقاييس الأداء اللفظي التصويري والقائم على الفيديو على عينة الدراسة المكونة من (180) طالب وطالبة من طلاب المدارس العليا (80 اناث ، 100 ذكور) متوسط أعمارهم 19.7 سنة. ومن خلال أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى العوامل الثلاثة للذكاء الاجتماعي التي افترضها الباحثان سابقاً.

وفي البيئة العربية فقد أجريت عدة دراسات بهدف الكشف عن بنية الذكاء الاجتماعي، حيث أجرى أبو العزائم الجمال (1979) دراسة عاملية للمحتوى السلوكي في ضوء نموذج جيلفورد، وقام بتطبيق (18) اختبار سلوكي عبارة عن رسوم كاركاتير على عينة الدراسة المكونة من (400) طالب وطالبة من كليات التربية بأسبوط وقتنا، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى 6 عوامل للذكاء الاجتماعي هي :

1- ذاكرة الوحدات السلوكية

2- ذاكرة العلاقات السلوكية

3- الانتاج التقاربي للوحدات السلوكية

4- الانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية

5- تقويم الوحدات السلوكية

6 - تقويم العلاقات السلوكية

وفي دراسة أخرى أجراها حسين الدريني (1980) وهدفت إلى تقنين مقياس جورج واشنطنون للذكاء الاجتماعي على البيئة المصرية ، وتم تطبيق مقياس جورج واشنطنون للذكاء الاجتماعي ، ومقياس الاستعداد الاجتماعي كمحك لمقياس جورج واشنطنون على عينة الدراسة المكونة من (50) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر ، وانتهت الدراسة بصلاحية مقياس جورج واشنطنون للذكاء الاجتماعي النسخة الأصلية لقياس الذكاء الاجتماعي في البيئة المصرية وهو يقيس خمس عوامل هي :

1- القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية .

2- القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية .

3- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه .

4- القدرة على ملاحظة السلوك الانساني .

5- روح المداعبة والمرح .

وكامتداد للدراسات التي يجريها الباحثون في إطار نموذج جيلفورد ، أجرى إبراهيم أحمد (2000) دراسة هدفت إلى بناء واختبار للذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد، وتم أعداد اختبار لقياس عوامل الذكاء الاجتماعي التي افترضها الباحث وهي (معرفة العلاقات السلوكية، وتذكر العلاقات السلوكية، و الانتاج التباعدي للعلاقات السلوكية، والانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية، و تقويم العلاقات السلوكية)، وتم اعداد ثلاثة اختبارات لكل عامل من هذه العوامل الخمسة وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (472) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلتي التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة متوسط أعمارهم

(19.8)، وبإجراء التحليل العاملي للاختبارات الخمسة عشرة توصلت الدراسة إلى خمسة عوامل تشبعت عليها اختبارات الذكاء الاجتماعي وهذه العوامل منفصلة وهي :

- 1- عامل تقويم العلاقات السلوكية
- 2- عامل تذكر العلاقات السلوكية
- 3- عامل الانتاج التباعدي للعلاقات السلوكية
- 4- عامل معرفة العلاقات السلوكية
- 5- عامل الانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية

وفي دراسة لفوقية عبد الفتاح (2001) بعنوان "الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل"، أعدت خلالها مقياسا للذكاء الاجتماعي تم تطبيقه على عينة تكونت من (50) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية رياض الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام أسلوب التحليل العاملي إلى ان مفردات مقياس الذكاء الاجتماعي تشبعت على أربعة عوامل هي:

- 1- عامل عام للذكاء الاجتماعي .
- 2- عامل القدرة على ادراك الانفعالات والأفكار بالاتصال غير اللفظي .
- 3- عامل القدرة على حل المشكلات .
- 4- عامل القدرة على حفظ الاسماء والوجوه .

كما قام أيضا محمد غازي (2002) بدراسة هدفت إلى تحديد أبعاد الذكاء الاجتماعي وكيفية قياسه على عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية بمراحلتي التعليم الاعدادي والثانوي، وافترض الباحث ان مفهوم الذكاء الاجتماعي له مكونين أحدهما معرفي والآخر سلوكي ويتضمن المكون المعرفي بعدين هما:

الادراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية، بينما يتضمن المكون السلوكي بعدين هما: الكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي، و توصل الى هذين المكونين من خلال فحص وتحليل التراث السيكلوجي والدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي وابعاده، وقام باستطلاع رأي حول هذه الابعاد التي توصل إليها لأساتذة الجامعات والمراكز البحثية والأخصائيون النفسيون والاجتماعيون بالتربية والتعليم وطلاب الجامعة، وأكد هذا الاستطلاع افتراض الباحث من ان الذكاء الاجتماعي مكون من الأربعة ابعاد السالفة الذكر، و هي موزعة على مكونين اساسين: الذكاء الاجتماعي المعرفي و الذكاء الاجتماعي السلوكي .

ولتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي تحديداً دقيقاً وإزالة الغموض الذي يكتنف هذا المفهوم وأبعاده. قاما أحمد عثمان وعزت حسن (2003) بدراسة افتراضاً من خلالها (6) ابعاد للذكاء الاجتماعي بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي وأبعاده، وقام الباحثان بأعداد مقياس للذكاء الاجتماعي في ضوء الابعاد التي تم افتراضها وتم تطبيقه على عينة مكونة من (194) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وباستخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدي أمكن التوصل إلى (6) ابعاد للذكاء الاجتماعي تشبع على عامل واحد كان هو الذكاء الاجتماعي وهي:

1- الحكم في المواقف الاجتماعية .

2- فعالية الذات الاجتماعية .

3- المهارات الاجتماعية

4- التعاطف

5- ملاحظة سلوك الآخرين

6- معرفة حالة المتكلم النفسية

وقام أيضا ابراهيم المغازي (2005) بدراسة هدفت إلى تصميم أداة عملية لقياس وتقدير الذكاء الاجتماعي وتحديد أبعاده، و بإطلاع الباحث على التراث السيكولوجي للذكاء الاجتماعي من حيث مفهومه وأبعاده ومقاييسه من خلال إجراء عدة مقابلات مع أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية لاستطلاع آراءهم حول أبعاد الذكاء الاجتماعي، افترض أربعة أبعاد للذكاء الاجتماعي وهي :

1- القدرة على التصرف والمواجهة وحل المواقف الاجتماعية الصعبة .

2 - القدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية .

3 - القدرة على بث روح الدعابة والمرح والنكتة .

4 - القدرة على فهم السلوك الاجتماعي بالأمثلة الشعبية والحكم .

وتم إعداد مقياس للذكاء الاجتماعي في ضوء الأربعة أبعاد السابقة، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (180) طالب وطالبة من الفرقة الأولى بكلية التربية ببورسعيد، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعي يتكون من أربعة أبعاد هي :

1- القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية

2- القدرة على بث روح المداعبة

3- القدرة على فهم السلوك الاجتماعي

4- القدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية .

وتوصلت دراسة أميمة كامل (2006) التي هدفت الى دراسة علاقة الذكاء الاجتماعي بالطموح وبعض متغيرات الشخصية، ومن خلال استقراء وتحليل التراث السيكولوجي والدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي امكن التواصل إلى ان الذكاء الاجتماعي بناء معقد وله أبعاد معرفية وأبعاد سلوكية وهي :

1- الأبعاد المعرفية وتحتوي على: القدرة على فهم التلميحات غير اللفظية، والإدراك الاجتماعي، و المهارات الاجتماعية، والاتصال الجماعي، والمعرفة الاجتماعية .

2- الأبعاد السلوكية وتحتوي على: الفاعلية السلوكية، والكفاءة الاجتماعية، وفعالية التفاعل مع الجنس الآخر Effectiveness in Heterosexual social interaction .

وأجرت فوقية عبد الفتاح (2007) دراسة بعنوان "فعالية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا". وقامت الباحثة باستقراء التراث السيكلوجي للذكاء الاجتماعي وافترضت في ضوء ذلك بعدين معرفيين للذكاء الاجتماعي هما

1- الوعي بمشاعر وأفكار وسلوك الآخرين

2- القدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية

ثم أعدت مقياس للذكاء الاجتماعي في إطار البعدين السالف ذكرهما وتم تطبيقه على عينة مكونة من (79) طالبا وطالبة بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة بني سويف، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي، أسفرت النتائج عن عاملين هما :

1- الوعي بمشاعر وأفكار الآخرين

2- القدرة على التعرف وحل المشكلات

الذكاء الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات:

يقدم مؤلف الكتاب في السطور القادمة عرضاً للدراسات والبحوث التي تناولت الذكاء الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية وكذلك علاقته بالتحصيل الدراسي وذلك على النحو التالي:

أولاً: الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية:

تناولت عديد من الدراسات والبحوث والتوجهات النظرية بعض المتغيرات الديموجرافية التي تؤثر أو تتأثر بالذكاء الاجتماعي مثل النوع والعمر (الفرقة الدراسية) والتخصص الدراسي، وفيما يلي عرض لما توصلت إليه هذه الدراسات والتوجهات من نتائج.

1. علاقة الذكاء الاجتماعي بالنوع:

يشير رشاد دمنهوري (1995، 369) الى ان مسألة الفروق الفردية بين الجنسين قد نالت إهتمام جميع المشتغلين في علم النفس باختلاف اتجاهاتهم النظرية وذلك لان ظاهرة الفروق الفردية بين الجنسين ظاهرة موجودة في كل ثقافة من الثقافات اياً كانت بدائية او غاية في التحضر والتعقيد، فلكل من الذكور والاناث ادوار محددة لا تحدها الفروق البيولوجية بينهم فقط بل يتدخل المجتمع بكل مؤسساته وتقاليده وأعرافه وعاداته ودياناته في تحديد هذا الدور وهو ما يسمى بالسلوك المرتبط بالجنس Gender Related Behavior، وعادة ما يقوم اى مجتمع او جماعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية في غرس وإدخال هذا الدور المتصل بالجنس منذ فترة مبكرة جداً في حياة الفرد .

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي وابعاده فقد اتخذت الدراسات التي تعرضت لهذه المسألة اتجاهين:

الاول : يشير الى وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي وابعاده

والثاني : يؤكد على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي.

ومن الدراسات التي أشارت الى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي دراسة احمد الغول (1990) والتي اجريت على عينة مكونة من

(292) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية منهم (146) طالباً وطالبة من البيئة الحضرية و (146) طالباً وطالبة من البيئة الريفية (170 ذكور، 122 اناث) ، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي الذي يحتوي على ثلاثة اختبارات فرعية هي (اختبار المواقف السلوكية الاجتماعية، و اختبار المواقف السلوكية اللفظية، واختبار المواقف السلوكية المصورة)، بالإضافة الى اختبار لقياس مستوى الطموح، وكشفت نتائج الدراسة عن ان هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (05) بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور .

وايدت نتائج دراسة أحمد الغول (1993) نتائج دراسته عام 1990، حيث تم اجراء الدراسة على عينه مكونة من (360) معلماً ومعلمة من معلمى المرحلة الاعدادية من المعلمين التربويين خريجي كليات التربية والمعلمين غير التربويين خريجي كليات الازهر (195 ذكور، 165 اناث)، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي الذي اعده الباحث في دراسته عام (1990)، بالإضافة الى مقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية المتعدد الابعاد ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ولقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (01) بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الاجتماعي لصالح المعلمين (الذكور) .

كما كشفت ايضاً نتائج دراسة محمد الدسوقي (2002) التي اجريت على عينه مكونة من (382) من مشرفى ومشرفات الانشطة الاجتماعية بمراحلتي التعليم الاعدادى والثانوى بمحافظة الدقهلية والشرقية (210 ذكور ، 172 اناث)، طبق عليهم 4 اختبارات فرعية (اختبار الادراك الاجتماعي واختبار المعرفة الاجتماعية لقياس عوامل الذكاء الاجتماعي المعرفى، واختبار الكفاءة الاجتماعية واختبار التوافق الاجتماعي لقياس الذكاء الاجتماعي السلوكي)

وأشارت النتائج الى :

- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (01,) بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي الكلى - كما يقاس باختبارات الاربعة - لصالح الاناث .
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (01,) بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي المعرفي - كما يقاس باختبار الادراك الاجتماعي واختبار المعرفة الاجتماعية - لصالح الاناث .

وتؤكد دراسة احمد عثمان وعزت حسن (2003) علي وجود الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الخجل (من إعداد الباحثان)، ومقياس الشجاعة الذي من إعداد مدحت ابو النصر ونشره اسماعيل عبد الكافي عام 2001، واستبيان مكونات الدافعية ترجمة وتعريب عزت عبد الحميد عام 1999، بالإضافة الى الحصول قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة الدراسة المكونة من (335) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق (155 ذكور، 180 اناث) تتراوح اعمارهم بين (18 سنة و 9 شهور الى 21 سنة وشهرين) وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور .
- وجود فروق داله احصائياً بين الجنسين في ابعاد الذكاء الاجتماعي (الحكم في المواقف الاجتماعية و ملاحظة سلوك الآخرين وادراك حالة المتكلم النفسية و المهارات الاجتماعية و فعالية الذات الاجتماعية) لصالح الذكور .
- وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في بعد التعاطف لصالح الاناث.

اما الفريق الثانى من الباحثين فقد تبنى فكرة عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي وابعاده، وتبين ذلك من خلال نتائج الدراسات التي

اجراها هؤلاء الباحثون، فقد كشفت نتائج دراسة كيتينج (Keating, 1978) التي أجريت على عينة مكونة من (117) من طلاب وطالبات الجامعة (63 اناث، 54 ذكور) متوسط اعمارهم اعلى من (20) سنة، طبق عليهم ثلاثة اختبارات لقياس الذكاء الاجتماعي هي (اختبار تحديد القضايا لرست - اختبار الاستبصار الاجتماعي لتشابن - اختبار النضج الاجتماعي لجوخ)، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين طلاب وطالبات الجامعة في الذكاء الاجتماعي .

وتشير ايضاً نتائج دراسة ابو العزايم الجمال (1979) والتي اجريت على عينة من (400) طالب وطالبة من كليات التربية بأسبوط وقنا (218 ذكور، 182 اناث) ،طبق عليهم (18) اختبار سلوكي اعدها الباحث لقياس الذكاء الاجتماعي على شكل كاريكاتير، وهذه الاختبارات تقيس 6 عوامل للذكاء الاجتماعي هي (ذاكرة الوحدات السلوكية - ذاكرة العلاقات السلوكية - الانتاج التقاربي للوحدات السلوكية - الانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية - تقويم الوحدات السلوكية - تقويم العلاقات السلوكية)، وكشفت النتائج انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في المحتوى السلوكي (الذكاء الاجتماعي)، فقد تبين ان التكوين العاملي لاستجابات الذكور متفقاً مع استجابات الاناث في عوامل المحتوى السلوكي التي بحثتها الدراسة .

وايدت نتائج دراسة راجيو وآخران (Riggo et al. , 1991) نتائج دراسة كيتينج عام 1978 ودراسة ابو العزايم الجمال عام 1979، فقد طبق الباحثون بطارية العوامل الاربعة للذكاء الاجتماعي لاوسيلفان وجيلفورد عام 1976 وبطارية المهارات الاجتماعية لراجيو عام 1986 ومقياس الاتيكييت لقياس المعرفة الاجتماعية على عينة الدراسة التي تكونت من (171) من طلاب الجامعة المتقدمين لقسم علم النفس (67٪ منهم اناث) متوسط اعمارهم (19.5) سنة،

وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين على مقياس الذكاء الاجتماعي التي تم استخدامها .

وتشير نتائج دراسة فاطمة الدماطي (1991) والتي اجريت على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من دور المعلمين (49 طالبة من دبلوم معلمات العباسية، 51 طالباً من دبلوم معلمي السلام) تتراوح اعمارهم بين (19-21) سنة، طبق عليهم اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، بالإضافة الى بطاقة تقويم كفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين، وأشارت النتائج الى انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي.

كما توصل ايضاً ونج وآخرون (Wong et al. , 1995) في دراسة اجريت على تجربتين، كانت عينة التجربة الاولى مكونة من (134) انثى من طلاب الجامعة تتراوح اعمارهم بين (18-22) سنة بمتوسط (19.8) سنة، كما ان عينة التجربة الثانية تكونت من (277) طالب وطالبة من الجامعة (94 ذكور، 133 اناث) تتراوح اعمارهم بين (18-26) سنة بمتوسط (19.9) سنة، طبق عليهم (11) اختبار لقياس ابعاد الذكاء الاجتماعي التي افترضها الباحثون (الادراك الاجتماعي، والاستبصار الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية، وفعالية التفاعل مع الجنس الاخر)، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي .

واكدت دراسة نبيل سفيان (1998) على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي، حيث طبق الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي واختبار القيم على عينة الدراسة المكونة من (327) طالباً وطالبة بالفرقتين الثانية والثالثة والرابعة بجامعة تعز اليمنية، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي.

وأجرى اسامة سالم (1998) دراسة على عينه مكونة من (125) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس (35 ذكور، 90 اناث) تتراوح اعمارهم بين (19-21) سنة، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي لآحمد الغول عام 1990 ومقياس القيم الاخلاقية من اعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي
 - لا توجد فروق بين متوسط درجات كل من الذكور والاناث في مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض بالنسبة لابعاد الذكاء الاجتماعي .
 - لا توجد فروق بين متوسط درجات كل من الذكور والاناث في مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط بالنسبة لابعاد الذكاء الاجتماعي .
 - لا توجد فروق بين متوسط درجات كل من الذكور والاناث في مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع بالنسبة لابعاد الذكاء الاجتماعي .
- وفي دراسة لآبراهيم آحمد (2000) آجريت على عينه مكونة من (472) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة (237 ذكور، 235 اناث) متوسط اعمارهم (19.8) سنة، طبق عليهم بطارية اختبارات مكونة من (15) اختباراً لفظياً تحتوى على صور فوتوغرافية ورسوم كاريكاتير لقياس خمسة عوامل للذكاء الاجتماعي هى (معرفة العلاقات السلوكية - تذكر العلاقات السلوكية - الانتاج التباعدى للعلاقات السلوكية - الانتاج التقاربى للعلاقات السلوكية - تقويم العلاقات السلوكية)، اضافة الى اختبار الشخصية السوية ومقاييس التنظيم الهرمى للدوافع والحاجات عند ماسلو واختبار الدافع للآنجاز واختبار دافعية التواد، وشارت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في اختبارات الذكاء الاجتماعي الخمسة عشر .

وأجرى سيلفرا وآخران (Silvera et al. , 2001) دراسة هدفت لأعداد مقياس للذكاء الاجتماعي، وبعد أعداد الأداة والتحقق من خصائصها السيكمترية تم تطبيقها بجانب اختبار المرغوبة الاجتماعية على عينة الدراسة التي تكونت من (290) طالب طالبة من جامعة ترومسو (182 أنثى ، 108 ذكور) متوسط أعمارهم (24.73) سنة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في ابعاد الذكاء الاجتماعي وكذلك الذكاء الاجتماعي الكلي، اي انه وجدت فروق في بعد الوعي الاجتماعي لصالح الاناث .

وأشارت نتائج دراسة محمد الدسوقي (2002) التي أجريت على عينة مكونة من (382) من مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالتعليم الأعدادى والثانوى (210 ذكور، 172 أنثى) ، طبق عليهم أربعة اختبارات هي (اختبار الإدراك الاجتماعي واختبار المعرفة الاجتماعية لقياس الذكاء الاجتماعي المعرفي، واختبار الكفاءة الاجتماعية واختبار التوافق الاجتماعي لقياس الذكاء الاجتماعي السلوكي)، وأشارت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي السلوكي كما يقاس باختبار الكفاءة الاجتماعية واختبار التوافق الاجتماعي .

وأشارت نتائج دراسة هبة فرحات (2003) والتي أجريت على عينة مكونة من (127) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة كلية التعليم الصناعي بالسويس (60 ذكور ، 67 أنثى) تتراوح أعمارهم بين (17-26) سنة بمتوسط قدره (19.6) سنة بالنسبة للفرقة الثالثة ، وبالنسبة للفرقة الرابعة فقد تراوحت أعمارهم بين (20-26) سنة بمتوسط قدره (21.12) سنة ، طبق عليهم أدوات الدراسة التي كان من بينها اختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي ترجمة وأعداد حسين الدريني عام 1980، وكشفت نتائج الدراسة عن انه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والاناث في اختبار الذكاء الاجتماعي .

كما أجرى أيضاً عبد المنعم السيد ونيلة شراب (2008) دراسة على عينة مكونة من (280) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس، طبق عليهم مقياس العفو لسوارتونو وآخرون Suwartono عام 2007 و مهام الضبط الانتباهي لنيلة شراب و مقياس الذكاء الاجتماعي لجيني Gini عام 2006 ، وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي .
- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في ابعاد الذكاء الاجتماعي (المهام الاجتماعية - تجهيز المعلومات الاجتماعية - الوعي الاجتماعي).

وتشير دراسة لوفجوى (Lovejoy , 2008) والتي هدفت الى الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في ابعاد الذكاء الاجتماعي كما يقيسها اختبار الذكاء الاجتماعي لسيلفرا واخران (Silvera et al., 2001) على عينة مكونة من (257) طالب وطالبة من المدارس العامة بالهند (37 اناث، 220 ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في ابعاد الذكاء الاجتماعي (الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، معالجة المعلومات الاجتماعية).

وأجرى عبد الحميد رجيلة (2009) دراسة على عينة مكونة من (451) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس (47 ذكور - 404 اناث)، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد ابراهيم المغازي 2005 ومقياس كارول رايف لادراك جودة الحياة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي.

2. علاقة الذكاء الاجتماعي بالعمر (المرحلة الدراسية):

ينمو الذكاء الاجتماعي منذ الصغر وطيلة حياة الفرد ويكتسب الفرد كثير من الخبرات بتقدم عمره واتصاله بالبيئة المحيطة به (ابراهيم المغازي: 2003، 147).

ولقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت مسألة الفروق في الذكاء الاجتماعي حسب العمر ومن هذه الدراسات دراسة سنيدر وميشيل (Snyder & Michael , 1983) والتي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الاداء في اختبارين معياريين للحساب والقراءة واداء التلاميذ على مقياس الذكاء الاجتماعي، وانقسمت عينة الدراسة الى عيتين: الاولى تكونت من (74) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي) التحقوا ببرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية، والثانية تكونت من (69) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي) لم يلتحقوا ببرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة الى ان متغير الصف الدراسي يؤثر على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل، فعند عزل تأثير متغير الصف الدراسي يقل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي في مادتي الحساب والقراءة .

كما أجرى نبيل سفيان (1998) دراسة على عينة مكونة من (327) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة من قسم علم النفس بجامعة تفرير اليمنية، طبق عليهم مقياساً للذكاء الاجتماعي، بالإضافة الى مقياس للتوافق النفسي الاجتماعي واختبار للقيم، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير العمر (المرحلة الدراسية) لصالح طلاب الفرقة الرابعة .

وأجرى أيضاً محمد غازي (2002) دراسة على عينة مكونة من (382) مشرف للأنشطة الاجتماعية بمراحلتي التعليم الاعدادي والثانوي بمحافظة الدقهلية والشرقية، وتم تقسيم هذه العينة الى ثلاث فئات عمرية هي (30 سنة

فأقل - من 31 سنة الى 40 سنة - اكثر من 40 سنة)، وتم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي المكون من اربعة اختبارات فرعية هي (اختبار الادراك الاجتماعي، اختبار المعرفة الاجتماعية، اختبار التوافق الاجتماعي، اختبار الكفاءة الاجتماعية)، وأشارت نتائج الدراسة الى :

- عدم وجود فروق دالة احصائية في الاداء على اختبار الادراك الاجتماعي بين الفئات العمرية الثلاثة .

- عدم وجود فروق دالة احصائية في الاداء على اختبار المعرفة الاجتماعية بين الفئات العمرية الثلاثة .

- وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (05)، في الاداء على اختبار الكفاءة الاجتماعية لصالح الفئة الاقل سناً (الفئة الأولى) .

- لا توجد فروق دالة احصائية في الاداء على اختبار التوافق الاجتماعي بين الفئات الثلاثة .

- وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (05)، في الذكاء الاجتماعي الكلي لصالح الفئة العمرية الاقل سناً (الفئة الأولى) .

وفي دراسة احمد عثمان وعزت حسن (2003) على عينة مكونة من (335) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق (137 طالباً وطالبة بالفرقة الاولى، 198 طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة) متوسط اعمارهم (18 سنة و 9 شهور للفرقة الاولى، 21 سنة وشهرين للفرقة الرابعة)، وتم تطبيق ادوات الدراسة على العينة (مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الخجل من اعداد الباحثان ومقياس الشجاعة اعده مدحت ابو النصر ونشره اسماعيل عبد الكافي عام 2001 ، استبيان مكونات الدافعية ترجمة وتعريب عزت حسن عام 1999، بالإضافة الى الحصول على قوائم درجات التحصيل الدراسي)، وتوصلت نتائج

الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب وطالبات الفرقة الاولى وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة في جميع ابعاد الذكاء الاجتماعي وفي الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي لصالح طلاب وطالبات الفرقة الرابعة .

كما اجرى ايضا عبد المنعم السيد ونيلة شراب (2008) دراسة على عينة مكونة من (280) طالباً وطالبة بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس (162) طالباً وطالبة بالفرقة الاولى، 118 طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة)، وقام الباحثان بتطبيق ادوات الدراسة على العينة (مقياس العفو لسوارتونو واخران Suwartono عام 2007، مهام الضبط الانتباهي لنيلة شراب، مقياس الذكاء الاجتماعي لجيني عام 2006)، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب وطالبات الفرقة الاولى (الاصغر) وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة (الاكبر).

3- علاقة الذكاء الاجتماعي بالتخصص الدراسي:

لم تنل اشكالية علاقة الذكاء الاجتماعي بالتخصص الدراسي الاهتمام الكافي من الباحثين والدارسين، فالدراسات السابقة في هذا المجال قليلة ومنها دراسة احمد عثمان وعزت حسن (2003) على عينة مكونة من (335) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية بالزقازيق (155) بالاقسام العلمية، 180 بالاقسام الادبية)، وتم تطبيق ادوات الدراسة التي تم الاشارة اليها سالفاً على عينة الدراسة، واسفرت نتائج الدراسة عن :

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الادبية في الذكاء الاجتماعي .
- توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الادبية في بعد واحد فقط من ابعاد الذكاء الاجتماعي وهو (الحكم في المواقف

الاجتماعية) لصالح التخصصات العلمية، اما في باقي الابعاد فلا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الادبية .

واجرت هبة فرحات (2003) دراسة على عينة مكونة من (127) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التعليم الصناعي بالسويس (84 تخصص صناعات كهربائية، 43 تخصص صناعات ميكانيكية)، وتم تطبيق ادوات الدراسة ومنها اختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي ترجمة وتعريب حسين الدريني عام 1984، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب بقسمي الصناعات الكهربائية والصناعات الميكانيكية في الذكاء الاجتماعي لصالح متوسطات درجات طلاب قسم الصناعات الميكانيكية.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي والتخصص الدراسي ان هناك ندرة في هذه الدراسات ، فلم يحظ متغير التخصص الدراسي في علاقته بالذكاء الاجتماعي باهتمام البحوث السابقة - في حدود علم الباحث الحالي - باستثناء دراسة (Snyder & Michael, 1983) ، احمد عثمان وعزت حسن (2003) ، هبة محمد (2003).

ثانياً: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يشير فؤاد ابو حطب (637,1996) ان التحصيل الدراسي يرتبط بآثار مجموعة من الخبرات التي يمكن وصفها بانها مقننه ومقصودة ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتعلم او التدريب له اهداف تعليمية محددة يسعى الى تحقيقها في المتعلمين او المتدربين .

ويعرف عبدالرحمن عيسوي (272,1997) التحصيل الدراسي بانه مقدار المعرفة او المهارة التي حصلها الطالب نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة .

ويضيف امين سليمان (66,1998) ان التحصيل الدراسي هو اكتساب الفرد للمعارف و المعلومات و المهارات المدرسية السابق تعلمها بطريقة علمية

منظمة، ويقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب أو التلميذ في الاختبارات الدراسية العادية في نهاية العام الدراسي .

ويعرف صلاح علام (2000، 305) التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين .

و يشير الجميل شعله (2000 ، 113) ان التحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي هو تحصيل المعارف و المعلومات اما بمفهومه الحديث فيعنى اكتساب الطالب للمعارف و المهارات الدراسية بطريقة علمية منظمة .

والتحصيل يعني ان يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى نهاية عمره اعلى مستوى من العلم او المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال الى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فان التحصيل مرتبط عادة بالتعلم والدراسة، ومستوى التحصيل يقصد به العلامة التي يحصل عليها الطالب (الفرد) في أى امتحان مقنن يتقدم اليه ،او اى امتحان دراسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل، والتحصيل الدراسي او الاكاديمي يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذى يتعلق بدراسة او تعلم العلوم والمواد المدرسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان دراسي في مادة معينة، واعلى علامة يحققها او يحصل عليها الطالب تعتبر الرقم القياسى التحصيلي الذي استطاع ان يصل اليه. (عمر نصر الله: 2004، 15)

و يشير الانجاز الاكاديمي الى ما يحققه التلميذ او الفرد من نجاح وتقدم من خلال تعلمه المدرسي، والمستوي التعليمي الذى يصل اليه بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له اكبر الاثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية (عمر نصر الله : 2004، 133)

ويعرف الباحث الحالي النجاح الدراسي اجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي حصل عليها طلاب الفرقة الاولى والرابعة بكلية التربية بالسويس وكلية التربية بالاسماعيلية في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2009 / 2010 .

ويشير عمر نصر الله (2004، 114) ان العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية تقسم الى قسمين: علاقات ايجابية وعلاقات سلبية، فالعلاقات الاجتماعية الايجابية تتميز بمظاهر الحب والتعاون والمشاركة والاحترام مما يؤثر بالإيجاب على مستوى اداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي فالعلاقة الايجابية لها دور كبير في ارتفاع الانجاز الاكاديمي للطلاب (التحصيل الدراسي)، اما العلاقات السلبية تتمثل في مظاهر الكراهية والفراق والتشاحن مما يكون له دور في تدني الانجاز الاكاديمي للطلاب .

و بفحص الدراسات السابقة في مجال الذكاء الاجتماعي فقد تبين ان بعضا منها تناول بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي و التحصيل الدراسي.

ومن هذه الدراسات دراسة سنيدروميشيل (snyder&Michael,1983) والتي هدفت الى الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بالتحصيل الدراسي (في مادتي الحساب والقراءة)، وتكونت عينة الدراسة من عيتين فرعيتين: الاولى (74) تلميذاً بالصفوف الاول والثاني والثالث الابتدائي تلقوا تدريباً لتنمية المهارات الاجتماعية لمدة شهرين، والثانية تكونت من (69) تلميذاً من الصفوف الاول والثاني والثالث الابتدائي لم يتلقوا التدريب، وكشفت نتائج الدراسة عن :

1- وجود ارتباط دال احصائياً بين درجات الذكاء الاجتماعي ودرجات التحصيل في مادتي الحساب والقراءة لدى العيتين .

2- يمكن التنبؤ بدرجات تحصيل التلاميذ في مادتي الحساب والقراءة من درجات الذكاء الاجتماعي.

كما أجرى لومان وليمان (Lowman & Leeman , 1988) دراسة هدفت الى التعرف على ابعاد الذكاء الاجتماعي والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكل من الذكاء الاكاديمي والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة (149) طالبة جامعية تتراوح اعمارهن بين (18-25) سنة، وتم تطبيق ادوات الدراسة على العينه (مقاييس الاهتمامات والحاجات الاجتماعية المهنية - استمارة السلوك الملاحظ - مقاييس المعرفة الاجتماعية)، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الارتباط بين درجات الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي غير دال احصائياً .

وقام ايضاً راجيو وآخران (Riggio et al. , 1991) بدراسة هدفت الى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي - مقياساً بطارية راجيو للمهارات الاجتماعية عام 1986 واختبار المعرفة الاجتماعية واختبار العوامل الاربعة لاوسيلفان وجيلفورد 1976 - والذكاء الاكاديمي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (171) طالباً وطالبة من المتقدمين لقسم علم النفس بالجامعة (67% منهم اناث)، وظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية مرتفعة نسبياً بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي .

وأشارت نتائج دراسة اوليفر (Oliver , 1994) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتأثير الاجتماعي والذكاء الاكاديمي من ناحية والتحصيل الدراسي من ناحية اخرى، وتكونت عينة الدراسة من (85) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي طبق عليهم مقياساً للذكاء الاجتماعي ومقياس للتأثير الاجتماعي مع حصول الباحث على درجات التحصيل الدراسي ودرجات الذكاء الاكاديمي من سجلات المدرسة التابع لها التلميذ، وظهرت نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة دالة احصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجات تحصيلهم الدراسي .

2- وجود تأثير دال احصائياً للذكاء الاجتماعي على التحصيل الدراسي .

وفي دراسة لاحد عثمان وعزت حسن (2003) هدفت الى الكشف عن تأثير الذكاء الاجتماعي على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (335) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق (155 ذكور، 180 اناث) (137 الفرقة الاولى، 198 الفرقة الرابعة)، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الخجل الاجتماعي ومقياس الشجاعة واستبيان مكونات الدافعية بالاضافة الى درجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود تأثير دال احصائياً للذكاء الاجتماعي على التحصيل الدراسي .

كما قام ايضا ابراهيم المغازي بدراسة (2003) هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي وكذلك تحديد نوع العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبة من طالبات السنة الثانية من المرحلة الثانوية العامة بمدرسة المحلة الكبرى الثانوية بنات بالمحلة الكبرى، طبق عليهم اختبار الذكاء الاجتماعي اعداد محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي ومقياس الاصاله لعبد الستار ابراهيم، بالاضافة للحصول على الدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبات في نهاية السنة الثانية الثانوية، وظهرت نتائج الدراسة انه توجد علاقة موجبة دالة احصائياً عند مستوى (05) بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، اي انه بزيادة مستوى الذكاء الاجتماعي يزداد التحصيل الدراسي، كما اشارت نتائج الدراسة ان العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي علاقة خطية بمعنى اذا زاد الذكاء الاجتماعي لدى لطالبات في المرحلة الثانوية زاد التحصيل الدراسي.

واجرت هبة فرحات (2003) دراسة هدفت الى التعرف على القدرات المرتبطة بالنجاح الدراسي لطلاب كلية التعليم الصناعي بالسويس ، وتم تطبيق ادوات الدراسة التي تقيس القدرات التي حددتها الباحثة ومنها الذكاء الاجتماعي

مقاساً باختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي ترجمة واعداد حسين الدريني عام 1980 على عينة الدراسة التي تكونت من (127) طالب وطالبة (60 ذكور، 67 اناث) من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التعليم الصناعي بالسويس، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعي من اهم القدرات المؤثرة في التحصيل الدراسي .

كما اجرى عبد الحميد رجيعة (2009) دراسة كان من بين اهدافها تحديد العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتحصيل الاكاديمي، وكذلك امكانية التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي من خلال الذكاء الاجتماعي، وتم تطبيق ادوات الدراسة (مقياس الذكاء الاجتماعي لابراهيم المغازي عام 2005 ومقياس كارول رايف لادراك جودة الحياة النفسية بالاضافة الى الحصول على درجات التحصيل الاكاديمي للطلاب في نهاية العام الجامعي 2007 / 2008) على عينة الدراسة التي تكونت من (451) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس (47 ذكور، 404 اناث)، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود ارتباط دال احصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الاكاديمي.

الفصل الثالث

الكفاءة الاجتماعية

الفصل الثالث

الكفاءة الاجتماعية

مقدمة:

من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً... إلخ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها، ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، فهذا النمط من انماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية وحياته المدرسية بصفة خاصة لأن هذه المرحلة هي مرحلة اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد رجل الغد.

ففي تفاعلنا اليومي مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال الاتصال لكن هناك ما يميز الشخص الكفء القادر على الاتصال والتأثير في الآخرين بمهاراته المتميزة سواء في الاتصال اللفظي أو غير اللفظي، فهو يتحدث بارع في استخدام الألفاظ، ويجيد الانصات، ومتفوق في جوانب الاتصال غير اللفظي ومهاراته. (ممدوحة سلامة، 1990: 159)

والتنبؤ بنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية يتوقف في المقام الأول على ما يتوفر لنا من معلومات عن مختلف جوانب شخصيته، خصوصاً الدور الذي تلعبه انماط التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد داخل إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا نستطيع أن نغفل أن التأثير من جانب المجتمع على أي فرد لا يكون في نفس الدرجة، وكذلك عنصر الفروق الفردية والقدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية تكون تابعة ضمن التفاعل الاجتماعي المعقد لإدراكات الأفراد الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، وقدرات الأداء الاجتماعي.

وتعد الكفاءة الاجتماعية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى انصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشراً جيداً للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد ان تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الإيجابي وتكوين الصداقات وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعياً نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.

ولما كان مجتمعنا اليوم يمر بمرحلة من أخطر المراحل، واصة في ظل التحديات والصعوبات التي تواجهه وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة، وصراع الثقافات. لذا يعد الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة، وإعداد الفرد الجيد ذي الكفاءة الاجتماعية، طريق النجاة والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها (إبراهيم المغازي، 2004: 469)، حيث يشير عبدالفتاح درويش (2006: 436) إلى ان مجتمعنا في الوقت الحاضر يحتاج إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يستطيع ان يتفاعل بوعي مع مستجدات العصر وتحدياته.

الكفاءة الاجتماعية .. عرض تاريخي:

ان المتصفح للتراث السيكولوجي الخاص بموضوع الكفاءة الاجتماعية يجده - مثله مثل جل موضوعات علم النفس الاجتماعي - له تاريخ علمي قصير وماض فلسفي طويل يمتد في أعماق الحضارة الانسانية. (أسامة الغريب، 2003 : 3) فيذكر كورسيني (Corsini, 1994:443) ان البدايات الأولى للاهتمام العلمي بموضوع الكفاءة الاجتماعية تعود إلى عشرينيات القرن الماضي، حيث يشير كازدين (Kazdin, 2000:334) إلى ان المناهج الدراسية الأمريكية تضمنت تدريس مقررات لمهارات القيادة واتخاذ القرار وكذا تنمية المهارات الشخصية والتفاعلية لدى المتعلمين والتي تعرف حالياً بالمهارات الاجتماعية.

وخلال العشرينيات أيضاً وكما يذكر كل من شاكر عبد الحميد (1989:183)، وعثمان الخضر (2002 : 154) فقد حاول ثورندايك Thorndike تعريف الذكاء الاجتماعي باعتباره واحد من مجالات ثلاثة للذكاء وهي: المجال الأول وهو المجال الاجتماعي: والذي يعكس قدرة الفرد على حسن التعامل مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي، أما الثاني فهو المجال الميكانيكي، وأخيراً المجال الثالث وهو المجال المجرد.

وفي هذا الصدد يرى مؤلف الكتاب ان نمو الكفاءة الاجتماعية يعد هدفاً أساسياً لجميع المتعلمين حيث انهم عرضة لخطر الفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية، وذلك يرجع للقصور الذين يعانون منه في أداء المهام، والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة، ذلك القصور والخلل في الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد يؤدي بدوره إلى انخفاض فرص توافقه الاجتماعي وكذا يضاعف من احساسهم بالعجز عن التعلم.

لذا يرى مؤلف الكتاب ان التدخل السيكولوجي لتحقيق وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع من خلال غرس وتنمية الخصال، والانماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي لديهم وهو ما ينادى به المؤلف.

تعريف الكفاءة الاجتماعية Social Competence

تؤكد الدراسات التربوية والنفسية الحديثة على أهمية مصطلح الكفاءة الاجتماعية وتعتبره من أهم المصطلحات التي ينبغي ان تنمى لدى الفرد، كما ان معرفة الكفاءة الاجتماعية تساعدنا في الكشف والتعرف على الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، والمعرضين للفشل الاجتماعي حتى يتم التغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في مختلف المواقف الحياتية.

ومن هذا المنطلق سوف يعرض مؤلف الكتاب لمفهوم الكفاءة الاجتماعية - رغم ندرة وقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولته وذلك على النحو التالي:

يعرف طلعت منصور (ب.ت: 486) الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين والحظوة بمكانه الاجتماعية وسطهم.

ويشير فؤاد أبو حطب (1988: 8) إلى أنها إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي، وتتعلق بالاتصال بالآخرين وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي للذاكرة والتي يتطلب لنجاحها وجود رصيد مخزن من آثار الخبرة السابقة التي تتجاوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة.

ويذكر مجدى حبيب (1990: 3) ان الكفاءة الاجتماعية هي درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيداً داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

ويعرف بريان (Bryan, 1994: 304 - 305) الكفاءة الاجتماعية بأنها البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة.

ويشير جونسون (Johnson, 1995: 1) إلى ان الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة.

ويذكر صلاح السرسى (1998: 137) ان الكفاءة الاجتماعية هي الخصائص والانماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين.

وتعرف ابتسام حسين (2000 : 24) الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرات والخصائص الشخصية التي تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة التي تؤهله للتفاعل بإيجابية وكفاءة داخل المجتمع والقيام بجميع الادوار والمهام المناسبة لمرحلته العمرية.

في حين يشير إبراهيم أحمد (2000 : 29) إلى ان الكفاءة الاجتماعية مفهوم يتضمن الكفاح الاجتماعى وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

كما قدم أسامة الغريب (2003 : 35) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على انها نسق من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، على المستويين البعيد والقريب، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعى مع الآخرين.

ويعرف إبراهيم المغازى (2004 : 479 - 480) الكفاءة الاجتماعية بأنها الاحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية، وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعى، وتحقيق التوازن التلمس بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد منها.

كما تعرف مشيرة يوسف (2005 : 78) الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرات أو المهارات والسلوكيات الملائمة التي يظهرها الفرد في تفاعله الاجتماعى ليتواصل

مع الآخرين بفاعلية، وذلك من خلال مهارات اتصال وهي بذلك تعتبر سمة عامة توجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة.

وأخيراً قدمت هدى حبشى (2007 : 94) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على انها سلسلة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التي تنشأ بين الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي وتكون متفقة مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر من الفاعلية والرضا في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتنعكس الكفاءة الاجتماعية في صورة مهارات التواصل الاجتماعي وتوكيد الذات، الصداقة، حل المشكلات الاجتماعية ويكون التوافق النفسي محصلة لهذه الكفاءة الاجتماعية.

مما سبق عرضه من تعريفات الكفاءة الاجتماعية يتضح ان الكفاءة الاجتماعية نسق يشتمل على مجموعة من المهارات المركبة والانماط الشخصية والمعارف التي يمكن ان تظهر في السلوك الاجتماعي وتجعل الفرد على أهبة الاستعداد. كذلك هي نتاج تفاعل الانسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وخوافه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والانشطة الاجتماعية. وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على انها نتاج تفاعل الانسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وخوافه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والانشطة الاجتماعية.

أبعاد (مكونات) الكفاءة الاجتماعية:

نجد ان للكفاءة الاجتماعية ثلاثة أبعاد هي:

1. التوافق الاجتماعي:

يعد التوافق الاجتماعي المدى الذي يتحقق من الاهداف الارتقائية المناسبة والمحددة اجتماعياً لكل مرحلة عمرية وذلك فيما يتعلق بالأداء الاجتماعي

والانفعالي والأسرى والجوانب المتعلقة بالعلاقات الحياتية. أى انه يمكن التعرف على التوافق الاجتماعى من خلال المتربات النفسية التي تعود على الفرد من خلال الطريقة التي يسلك بها في المواقف الاجتماعية المختلفة ودرجة كفاءة أداءه للمتطلبات الاجتماعية في المجالات المتعددة مثل الأسرة، الزواج، العمل، والصدقة. (ابتسام حسين، 2000: 28 - 29)

2. السلوك الاجتماعى:

تشير مشيرة يوسف (2005: 76) إلى ان السلوك الاجتماعى هو ما يقوم به الفرد وما يقوله بالدرجة التى يستجيب بها للمواقف الاجتماعية الأولية ذات العلاقة، والتي تستوفى المحركات الاجتماعية المقبولة. وترى ان سلوك الفرد الاجتماعى يتحدد بناء على التفاعل بينه وبين البيئة التى يعيش فيها، وان للسلوك الاجتماعى معايير اجتماعية بناء عليها يتوقف سلوك الفرد. ومن ثم فان الكفاءة الاجتماعية تتوقف على السلوك اتل اجتماعى الإيجابى والذي له تأثير قوى على النوافق.

3. المهارات الاجتماعية:

يقصد بالمهارات الاجتماعية عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعى الذى يعد بمثابة مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد في إقامة علاقات بين الآخرين في محيط مجاله النفسى. (عادل عبدالله، 2001: 48)

ويذكر أسامة الغرب (2003: 41) ان مصطلح المهارات الاجتماعية يشير إلى رصيد من السلوكيات المتعلمة التى تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الآخرين.

في حين يعتبر إسلام النمر (2007: 60) المهارات الاجتماعية مجموعة من الانماط السلوكية والمعرفية وما يسبقهما من استعداد فطرى يتمثل في النضج

والدافعية، مما يؤدي إلى التقبل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والتعاون الإيجابي والقدرة على تكوين الصداقات بإتقان.

بينما يرى عبدالمنعم حسيب ونبيلة شرّاب (2008: 137) ان المهارات الاجتماعية هي شعور الفرد بالكفاءة في التعامل مع المواقف الجديدة، ومع الأشخاص الذين يعرفهم لأول مرة، وقدرته على التوافق، والتفاعل، والتواصل الاجتماعي معهم.

ويرى المؤلف ان للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي:

1. التفهم ويضم: (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، والوعي السياسي).
2. المهارات الاجتماعية وتضم: (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير، القيادة، التواصل، القدرات الجماعية، بناء الروابط، وإدارة الصراع).

الفصل الرابع

التوافق النفسي الاجتماعي



الفصل الرابع

التوافق النفسي الاجتماعي

مقدمة:

لم يعد الانسان قادرا على ان يساير بعواطفه وقيمه وذاته ما ينتجه بعلمه وفكره وعقله ويتمثله ويهضمه، فأصبح غريبا عن عالمه النفسي رغم ما بناه وشيده من عوالم حصينة به ولم تعد علاقته بالبيئة المحيطة علاقة ود وأمن بل أصبح القلق والخوف والصراع والتوتر والملل وغيرها سمات مميزة لعصرنا.

والتوافق بصفة عامة نسبي ويختلف من شخص لآخر ولنفس الشخص من مرحلة حياتية لأخرى ومن مجتمع لآخر فهو العملية الرئيسية التي يتخذها علم النفس موضوعاً له وهو المطلب الذي يسعى الانسان دائماً للوصول إليه ويستغرق حياة الانسان النفسية، ويكون الانسان سوياً بقدر ما استطاع تحقيقه وغير سوي إذا فشل في تحقيقه وقد يصل إلى الاضطراب النفسي بفشله في تحقيق التوافق. (ابراهيم ابو زيد، 1987).

ويشير مفهوم التوافق عند وولمان (Wolman, 1989) إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية والتي يكون الفرد مطالباً بتلبيتها.

تعريف التوافق:

عملية التوافق سلسلة من الخطوات تبدأ عندما يشعر الفرد بالحاجة إلى تحقيق شيء ما وتنتهي بإشباع هذه الحاجة وبين بدايتها ونهايتها يحاول الفرد تخطي العقبات التي تحول دون إشباع هذه الحاجات.

ولاتساع مفهوم التوافق فقد تعددت منظورات أو وجهات النظر واختلفت فيما بينها على أساس الواجهة التي تتناول من خلالها تعريف التوافق.

وهناك عدة اتجاهات لتعريف التوافق هي:

(1) الاتجاه الثنائي:- ويرى أصحاب هذا الاتجاه ان هناك مجالات كثيرة للتوافق ولكنها تنحصر في اتجاهين أساسيين للتوافق هما التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي.

• التوافق النفسي أو الشخصي أو الذاتي 'Psychological Adjustment'

يقوم هذا الاتجاه أساساً على الاهتمام بالجانب السيكولوجي في الفرد حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه ان التوافق يتحقق بإشباع حاجات الفرد ودوافعه وهذا يعني ان التوافق هدفه خفض للتوتر ويتحقق هذا عن طريق الاعتدال في الإشباع، إشباع عام لا إشباع لدافع واحد على حساب دوافع أخرى، والتوافق يتميز بال ضبط الذاتي وتقدير المسؤولية. (سميحة سهمود، 1999).

يتم تنظيم العلاقات الداخلية الذاتية بشكل يحقق للفرد الرضي عن النفس وعدم كرهها أو النفور منها أو السخط عليها، بالإضافة إلى خلو الفرد من التوترات والصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب والضيق والشعور بالنقص. (مصطفى فهمي، 1979).

ويعرفه حامد زهران (1977) بأنه يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والسيولوجية والثانوية والمكتسبة.

ويحدد محمود عكاشة (1992) خصائص التوافق الشخصي الجيد بالقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضه في الواقع وإمكانية توجيه سلوكه ووضع الخطط المستقبلية، الخلو من الأعراض العصبية، الصحة العقلية.

كما عرفه محمود موسي في تهاني عبد اللطيف (1985) انه يقصد به التحرر من توتر الحاجة والشعور بالارتياح بعد تحقيق الهدف ويعيش الانسان سلسلة من

التوافقات بسيطة تتحقق أهدافه فيها بسهولة وبعضها توافقات صعبة تواجهه فيها العوائق ويتعرض للإحباط والصراع والقلق ويلجأ إلى الحيل الدفاعية.

ويسير في هذا الاتجاه علاء الشعراوي (1997) حيث أوضح ان التوافق يشير إلى إحساس الفرد بقيمته، والثقة بالنفس والتحرر من الميل إلى الانفراد والخلو من الإعراض العصابية، كما تتصف تصرفاته بالثبات النسبي.

كما عرفه أحمد راجح (1999) ان التوافق يقصد به قدرة الفرد على التوافق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاءً متزنًا.

كما يرى انصار هذا الاتجاه التركيز على إشباع الحاجات التي تثيرها الدوافع مع عدم إهمال الجوانب النفسية والاجتماعية، والاهتمام بالجانب البيئي والجانب النفسي الاجتماعي. (سامي هاشم، 2000).

ونلاحظ ان هذه التعريفات قد اتفقت على ان التوافق هو إشباع حاجات الفرد فركزت على حاجاته البيولوجية وحاجاته النفسية أيضاً حيث يشعر الفرد بالرضا عن نفسه ويقلل من الصراعات والشعور بالذنب أو النقص وأهملت الاهتمام بالآخرين أو المجتمع المحيط.

• التوافق الاجتماعي 'Social Adjustment'

ويقوم هذا الاتجاه أساساً على ان التوافق هو عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع، ولمواصفات الثقافة التي تربي فيها وذلك من خلال قدرته على القيام باستجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة وتشبع رغباته وحاجاته.

وهذا يعني ان التوافق من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه يعكس أسلوب الفرد في مواجهة ظروف الحياة وحل مشكلاته وتحقيق التوافق عن طريق إرضاء الجماعة.

هذا الاتجاه قد ركز على مدى موافقة سلوك الفرد لقيم المجتمع بحيث يكون السلوك مقبولاً اجتماعياً، كما عرفه بوهيم في أحمد جاسر (1980) بأنه حالة تعبر عن التكامل الاجتماعي والذي يعتبر مقبولاً اجتماعياً ومرضياً للفرد شخصياً.

أما محمود الزيادي (1969) فقد عرفه بأنه هو القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين على أن تكون هذه العلاقة مثمرة وممتعة وتتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء والعمل المنتج الفعال الذي يجعل الفرد شخصاً نافعاً في محيطه الاجتماعي.

وعرفه حامد زهران (1978) بالسعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة.

أما فؤاد البهي (1981) فقد عرفه بأنه حالة من الانسجام بين الفرد وبيئته الاجتماعية.

أن التوافق يعنى النجاح في الانسجام مع المجتمع وسلوك التوافق هو سلوك سوى مع المحيط فيعرفه عبد العزيز القوصي (1982) بأنه سلوك الشخص في تعامله مع بيئته الاجتماعية والمادية والتوافق المناسب يدل على الصحة النفسية وعدم قدرة الشخص على التوافق المناسب لبيئته المادية والاجتماعية يمكن أن يدل على سوء صحته النفسية.

ويتفق كلاً من مصطفى فهمي (1979) ومحمد الهابط (1983) وسميحة سهمود (1999) مع التعريف السابق حيث يعرف التوافق على أنه عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص إلى تغيير سلوكه أو ظروف مجتمعه ليكون بينه وبين مجتمعه علاقة أكثر توافقاً وتكيفاً، فالإنسان محصلة نفسية اجتماعية.

ويعرفه جابر عبد الحميد (1986) بأنه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد، فما يحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجة من حاجاته الفسيولوجية كالجوع ما هو إلا نوع من التكيف أو التوافق، ويشتمل هذا التعريف أيضاً على توافق الانماط السلوكية مع الدوافع الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد في علاقتها مع الظروف البيئية المتأينة.

كما عرفه عبد المنعم الحفني (1994) بالعملية التي يدخل بها الفرد في علاقة متناسقة أو صحية مع بيئته مادياً أو اجتماعياً.

وعرفه مجدي عبد الملك (1996) بأنه قدرة الفرد على التوائم والتكيف السليم لبيئته المادية والاجتماعية في شتى صورها (البيئية والأسرية والمهنية والمدرسية والثقافية والعاطفية والدينية).

كما عرفه علاء الشعراوي (1997) على أنه يعبر عن اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية واكتسابه للمهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة للآخرين.

ويعرفه أحمد راجح (1999) بأنه هو قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية بين الفرد والمحيطين به وتتسم هذه العلاقات بالتسامح والإيثار فلا يشوبها الشك أو العدوان أو عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين.

كما عرفه نيكولاس (Nicholas, 1984) في بديعة بنهان (2001) بأنه العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد للتكيف والتلاؤم مع المحيطين به من أجل إشباع حاجاته المختلفة.

ويرى مؤلف الكتاب أن التعريفات في هذا الاتجاه اتفقت على أن التوافق هو حالة الفرد في الانسجام مع المجتمع ومسايرة قيمه وعاداته وتقاليده وإقامة

علاقات اجتماعية مثمرة وممتعة مع الآخرين ولكن دون الاهتمام بالبعد الشخصي للفرد.

(2) الاتجاه التكاملي: ويتفق أصحاب هذا الاتجاه مع الاتجاه الثنائي إلا أنه يضيف أن:

• التوافق عملية تكاملية:-

ويقوم هذا الاتجاه أساساً على التفاعل والتكامل بين الاتجاهين السابقين فالتوافق عملية ذات شقين فهي تتضمن انتساب الفرد إلى المجتمع بطريقة أكثر فعالية وفي الوقت نفسه يقدم المجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة داخل الفرد للإدراك والشعور والتفكير والنشاط الخلاق مشتملة على التغير الحادث في المجتمع ذاته.

ولأن الفرد والمجتمع يرتبط كل منهما بالآخر في علاقة تأثيرية متبادلة فكلاهما لا يمكن تصوره بدون الآخر، وحيث أن تقييم سلوك الفرد يتم في إطار صحته العقلية فإن تقييم المجتمع أو جوانب معينة فيه يتم بالصورة نفسها.

وهذا الاتجاه جمع بين إشباع احتياجات الفرد البيولوجية والنفسية والقدرة على التلاؤم مع المجتمع بحيث يتم إشباع الحاجات في إطار قيم الجماعات والمجتمع الذي يعيش فيه.

فعرفه كمال دسوقي (1976) بأنه عملية إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتحقيق التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة ويكون متوافقاً إذا هو أحسن التعامل مع الآخرين بشأن هذه الحاجات وأجاد تناول ما يحقق رغباته بما يرضيه ويرضى الغير.

وقد أشار حامد زهران (1978) إلى عنصر البيئة في التغير الذي يحدثه الفرد ليتم التوافق المنشود فهو يعرف التوافق النفسي أنه عملية ديناميكية مستمرة تتناول

السلوك والبيئة (الطبيعية - الاجتماعية) بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته أي ان التوافق يستهدف تحقيق الغرض وإشباع الحاجات ويكون ذلك بالتغير (إعادة تنظيم الخبرة الشخصية) أو بالتغير (إعادة تنظيم عناصر البيئة).

ويعرفه لازارويس في أحمد جاسر (1980) بأنه هو العملية التي بواسطتها يحاول الفرد ان يتعامل ويسيطر على القوى المختلفة في الحياة وهو عمل إيجابي يحاول الفرد من خلاله التعديل في نفسه وفي الظروف الخارجية معا.

ويتفق كلاً من مصطفى فهمي (1979) ومحمد الطحان (1992) على ان التوافق هو العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى ان يغير سلوكه ليحدث علاقات أكثر توافقاً بينه وبين البيئة ويتفق معه.

كما عرفه جابر عبد الحميد (1986) بأنه تفاعل بين الفرد وظروف البيئة بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد نفسه وأنه عملية مستمرة تتحقق بإشباع الفرد لحاجاته ودوافعه وذلك من خلال توفيق الفرد بين رغباته والظروف البيئية المحيطة به مما يحقق له الرضا والارتياح.

كما عرفه عباس عوض (1988) بأنه الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه ومن ثم القدرة على الربط بين هذه وما لديه من دوافع وميول وخبرات وأهداف مما يساعده على تحديد نوع الاستجابة وطبيعتها وبما يتفق ومقتضيات الموقف الراهن ومما يؤدي بالفرد إلى التوافق مع البيئة بشكل سليم مما يترتب عليه الشعور بالرضا والسرور.

أما مجدة احمد (1991) فتعرفه على انه يعنى قدرة الفرد على التكيف مع الواقع تكيفاً ذاتياً واجتماعياً ويتمثل التكيف الذاتي في قدرة الفرد على حل صراعاته الداخلية باستمرار حلاً ملائماً والتكيف الاجتماعي يعنى قدرة الفرد على ان يقيم علاقات اجتماعية ايجابية مع أسرته ومع افراد جماعته واحتلاله مكانه متميزة من خلال ما يؤديه من عمل.

وعرفه راسل كاسيل في علاء الشعراوى (1997) بأنه اعتماد الفرد على نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالانتماء والتحرر من الميل إلى الانفراد والاعتراف بالمستويات الاجتماعية واكتساب المهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة للمجتمع وعلاقته بأسرته ومدرسته جيدة بالإضافة إلى أن الحالة الصحية للفرد جيدة وحواسه سليمة.

كما عرفه أحمد راجح (1999) بأنه قدرة الفرد على التكيف تكيفا سليما والتلاؤم مع البيئة الاجتماعية أو المادية أو المهنية التي يعيشها الفرد مع نفسه.

وتشير سميحة سهمود (1999) إلى التوافق على أنه العملية التي يقوم بها الفرد في محاولة مستمرة ومتصلة لإيجاد علاقة متوازنة بينه وبين بيئته النفسية والطبيعية من جهة وبيئته الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى بما تحتويه كلا منها من مؤثرات ومكونات.

ويري انصار هذا الاتجاه أن عملية التوافق عملية مركبة من عنصرين أساسيين أحدهما الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته، وثانيهما البيئة المحيطة بهذا الفرد سواء كانت النفسية أو الاجتماعية أو الطبيعية بما لها من ضوابط ومواصفات ويعبروا عن ذلك بأن العلاقة بين الفرد والبيئة علاقة دينامية مستمرة. (سامي هاشم، 2000).

ويري المؤلف أن هذا الاتجاه يقوم أساسا على التفاعل والتكامل بين الاتجاه النفسي و الاتجاه الاجتماعي فالتوافق عملية ذات شقين فهي تتضمن انتساب الفرد إلى المجتمع وفي نفس الوقت يقدم المجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة داخل الفرد للادراك والشعور والتفكير والنشاط الخلاق مشتمله على التغير الحادث في المجتمع ذاته ولأن الفرد والمجتمع يرتبط كلا منهما بالآخر في علاقته تأثيرية متبادلة فكلاهما لا يمكن تصوره بدون الآخر وهذا يعنى التوفيق بين المدخل النفسى

والمدخل الاجتماعي فالمنهج التكاملي يؤكد تآزر المطالب البنائية الاجتماعية مع المطالب البنائية الشخصية.

ويضيف أصحاب هذا الاتجاه الجانب السلوكي في التوافق إلى الاتجاهات السابقة:

وقد ركز على ان التوافق هو تعديل الفرد لسلوكه لتحقيق الاحساس بالسعادة حسب احتياجات الفرد السلوكية، وعلى السلوك الظاهر الذي يسلكه الفرد في مواجهة المواقف وإشباع الاحتياجات المختلفة له. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي، 1988).

وتعرفه كاميليا عبدالفتاح (1961) بأنه شكل من أشكال السلوك إما ان يكون متزناً أو عديم الاتزان.

ويري وليم راي في سيد الطواب (1974) بأنه يعني التغير في السلوك سواء أكان في صورته البسيطة المحدودة أم صورته المعقدة.

ويعرفه مصطفى فهمي (1979) بأنه تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى ان يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين بيئته.

وتم تعريفه في معجم علم النفس والتربية بأنه تلاؤم الكائن الحي مع بيئته أو بتغيرهما معاً. (معجم علم النفس والتربية، 1984).

وعرفه جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي (1988) بأنه عملية تعديل الاتجاهات والسلوك لكي توفى بمطالب الحياة بشكل فعال مثل إقامة علاقات شخصية بناءة مع الآخرين والتعامل الكفء مع المواقف المشككة أو الضاغطة وتحمل المسؤوليات وتحقيق الحاجات والأهداف الشخصية.

أما وولمان (Wolman, 1989) فيعرفه على انه وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، تلبية معظم المطالب

البيولوجية والاجتماعية والتي يكون الفرد مطالباً بتلبيتها وعلى ذلك فالتوافق يشمل كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حيث يتم الإشباع في إطار من العلاقة المنسجمة مع البيئة.

وتعرفه انشراح دسوقي (1991) بأنه هو قدرة الفرد على ان يقوم بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه ويشعر أثناء القيام بها بسعادة فلا يكون خاضعاً لرغبات الهو ولا يكون عبد القسوة للانا الأعلى وعذاب الضمير ولا يتم ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعاً الانا الأعلى على أغلبه ليصير قوياً يستطيع ان يوازن بين متطلبات الهو وتحذيرات الانا الأعلى ومقتضيات الواقع.

أما زينب شقير (1994) فتعرفه بأنه قدرة الفرد على الإتيان بأساليب سلوكية توافقية أي جهود الفرد الناجحة في إصدار أساليب ناجحة في تعامله مع الجوانب الشخصية والانفعالية والأسرية والاجتماعية والمدرسية والجسمية.

ويعرفه أحمد راجح (1999) بأنه عبارة عن تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى ان يغير من سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى.

ويرى مؤلف الكتاب ان أكثر الاتجاهات قبولاً هو الاتجاه التكاملي الذي يعرف التوافق بأنه الشعور النسبي بالرضا والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه البيئية المحيطة، وهناك مجالات مختلفة للتوافق منها التوافق الاجتماعي والسياسي والجنسي والعقلي والدراسي والاقتصادي والمهني وغيرها من المجالات التي تؤكد على ان التوافق عملية مستمرة ومعقدة إلى حد كبير.

ورغم تعدد التعريفات فانه يمكن اعتبار التوافق هو كل ما يقوم به الفرد من تعديل في سلوكه واتجاهاته أو في بيئته المحيطة به بحيث يستطيع إشباع احتياجاته

البيولوجية والنفسية والاجتماعية بما يتفق وقيم المجتمع وبما يحقق له الرضا عن النفس والشعور بالارتياح.

ورغم إختلاف العلماء في تحديد مفهوم التوافق وأبعاده إلا انه توجد نقاط مشتركة يمكن ان نلمسها من خلال تحليل تلك التعريفات فيما يلي:

1. التوافق لا يعنى الخلو من الاضطرابات النفسية والسلوكية وانما يعنى خلوه نسبيا منها.

2. التوافق عملية ايجابية تقوم علي التفاعل بين الفرد والبيئة ولا يعنى المسيرة.

3. التوافق عملية دينامية مستمرة لا تتوقف ما دامت هناك حياة.

4. ان إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية أمر ضروري لإحداث التوافق.

5. ان التوافق يعنى التكامل بين وحدات الشخصية والتحرر من الصراعات الداخلية مع التفاعل بين الفرد وبيئته بأسلوب يرضي نفسه ولا يضر الآخرين. (سامي هاشم، 2000).

كما عرفة فيرونيس في بديعة بنهان (2001) بأنه العملية التي يقوم بها الفرد للتخفيف من حدة التوتر الناتج عن عدم إشباع حاجاته لإعادة التوازن السابق ولتحقيق الإحساس بالسعادة وهذه العملية تتحقق بالمسيرة وعدم التمرد على قيم المجتمع.

ويلاحظ من خلال العرض السابق لتعريفات التوافق ان اغلب اتجاهات الباحثين في تعريف التوافق تسير في الاتجاه التكاملي حيث ان الفرد والمجتمع يرتبط كل منهما بالآخر في علاقة تأثيرية متبادلة كما تم ذكره لذا فان الباحث سوف يتبنى تعريف شامل وعام للتوافق يسير في الاتجاه التكاملي حسب تعريف محمد عبد الرحمن (1/1998) له أنه عملية مستمرة تتحقق بإشباع الفرد لحاجاته ودوافعه

الفردية السيكولوجية بمعنى ان يكون الفرد مهما بمجرد إشباع احتياجاته وتحقيق أهدافه وحل صراعاته بصرف النظر عن المطالب الاجتماعية. (سامي هاشم، 2000).

فعملية التوافق لا تعنى الرضوخ تماما والاستسلام لمقتضيات البيئة الاجتماعية، ومسايرتها والانصياع الآلي لما هو سائد فيها، وإنما هي عملية نفسية اجتماعية تتكامل فيها وتتوازن الاحتياجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية بحيث يتضمن ذلك إحداث التغيرات الضرورية اللازمة في كل من الفرد والمجتمع بلوغا لحالة التناغم والانسجام المنشودة أو العلاقات المرضية بين الفرد وذاته من ناحية والفرد ومجتمعه من ناحية أخرى، إذن فالتوافق عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والبيئة فالفرد لديه حاجات ورغبات ومتطلبات، والبيئة لديها مصادر الإشباع، والفرد في حالة تفاعل مستمر لإشباع حاجاته بالطريقة المناسبة التي لا تتعارض وقيم وعادات وتقاليد المجتمع ولا تلحق الضرر بالآخرين، أي ان الفرد يحاول دائما إشباع حاجاته بطريقة تحقق له الارتياح ولا تعود بالضرر علي المجتمع، فالإشباع السوي الذي يحقق الرضا والارتياح والذي يحدث بطريقة يرتضيها المجتمع هو الطريق إلى تحقيق التوافق الجيد، ولذلك فان البعض يشير إلى ان التوافق يجب ان يعرف في إطار ثقافة المجتمع وطبقا للقواعد والمعايير الثقافية السائدة. (سامي هاشم، 2004).

وقد تعددت وجهات النظر التي تناولت كلا من مفهومي التوافق والتكيف فبينما نجد ان هناك وجهة نظر ترى ان هناك فروقا بين كلا المفهومين نجد ان وجهة نظر أخرى تستخدم كلا المفهومين بنفس المعنى والمضمون الذي يسعى إليه ووجهة نظر ثالثة ترى ان كلا من المفهومين يكمل كلا منهما الآخر.

• وجهة النظر الأولى التي ترى ان هناك فروقا بين كلا المفهومين:-

فرق كثير من علماء النفس بين مصطلح التكيف Adaptation بمعناه الذي استخدمه داروين حيث يعني مجرد تكيف فيزيائي، وما أشار إليه لورانس مع شوبين في ان الكائنات الحية تميل إلى ان تغير من أوجه نشاطها في إستجابتها للظروف المتغيرة في بيئاتها بمعنى انه ينبغي على الكائن الحي ان يجد طرقاً جديدة لإشباع حاجاته وغالباً ما تتسم هذه العملية بالمرونة والتكيف المستمر مع الظروف المتغيرة، فالتوافق Adjustment بالمعنى السيكولوجي للكلمة مفهوم شامل، حيث يواجه الفرد مواقف الحياة الجديدة بالذكاء والمرونة في حين تتطلب مواجهته المواقف المألوفة مجرد العودة إلى خبراته وما لديه من عادات، ولا يقتصر مفهوم التوافق على الجوانب البيولوجية فقط بل يتضمن الاعتبارات النفسية والاجتماعية فهو يتضمن جانبين أساسيين أحدهما نفسي داخلي يتمثل في انسجام الفرد مع ذاته (رضاه عنها وتحرره من الضغوط والصراعات، وتحمله الشدائد والاحباطات) والآخر اجتماعي خارجي ويتمثل في (حسن تكيفه وتناغمه مع الآخرين في المجالات المختلفة ومع مطالب البيئة المادية والاجتماعية). (محمود عكاشة، 1992).

كما يرى عباس عوض (1988) ان التكيف يعنى الأفعال التي تتمخض عن اثر طيب بالنسبة للفرد والنوع أما التوافق فيشير إلى التخلص من التوتر دون اعتبار للقيم الكيفية اي ان التكيف يرمز إلى الأفعال والسلوكيات الجيدة فقط في مواجهة مواقف الحياة المختلفة أما التوافق فهو يرمز إلى التخلص من المواقف والضغوطات التي تواجه الفرد سواء كانت وسيلته للتوافق جيدة أم سيئة، كما أشار إلى وجهة نظر كاتل (Catel, 1962) في التمييز بين كل من التكيف والتوافق والتكامل على الوجه التالي:

• **فالتكيف:** مصطلح يستخدم في السياق الاجتماعي ليعني انسجام الفرد مع عالمه المحيط به.

- التوافق: يعني العمليات النفسية البنائية التي تحقق للفرد التحرر من الضغوط والصراعات النفسية وانسجام البناء الديناميكي لديه.
 - التكامل: يعني مدى تكاتف وتأزر كل طاقات الفرد في سبيل هدف معين، فيكون الفرد متكيفاً ومتوافقاً وبالتالي في حالة تكامل.
- أما وجهة النظر الثانية الآراء التي تري عدم وجود اختلاف بينهم:-

ان مصطلح التوافق في الأصل يرجع إلى علماء البيولوجيا على نحو ما حددته نظرية داروين (Darwin, 1895) المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء حيث تشير إلى ان الكائن الحي يحاول ان يوائم نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من اجل البقاء وهذا ما يعبر بلفظ التأقلم أو التكيف Adjustment واستخدمها علماء النفس في المجال النفسي تحت مصطلح التوافق Adjustment. (مصطفى فهمي، 1979)

كما استخدم بعض الباحثين مصطلحا التكيف Adaptation والتوافق Adjustment بالتبادل أو بمعنى واحد، بينما حاول البعض الآخر التمييز بين المعاني المختلفة لكلا المصطلحين حيث نظروا إلى التكيف في حدود مفهومه كمصطلح بيولوجي، وما قصده داروين من انه يتمثل في مقدرة الكائن الحي على التكيف مع ظروف بيئته المادية ومشكلاتها وصعوباتها تكيفاً يعينه على الحفاظ على بقاءه والاستمرار في الحياة، واستخدمه آخرون في الإشارة ألي مجرد إشباع الاحتياجات البيولوجية وتخفيض التوتر الناجم عنها دون اعتبار لما يمكن ان يترتب على ذلك من نتائج. (عباس عوض، 1988).

فيعرف التوافق علي انه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد، فما يحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجة من حاجاته الفسيولوجية كالجوع ماهر إلا نوع من التكيف أوالتوافق، ويشتمل هذا التعريف ايضا على توافق الانماط السلوكية مع الدوافع

الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد في علاقتها مع الظروف البيئية المتانية.
(جابر عبد الحميد، 1982).

**ويري مصطفى فهمي (1979) ان التكيف يتضمن أبعاداً هي نفس
أبعاد التوافق وهي:**

- 1- التكيف الشخصي:- ان يكون الفرد راضياً عن نفسه.
- 2- التكيف الاجتماعي:- قدرة الفرد على ان يعقد صلات اجتماعية راضية مرضية مع من يعاشرونه او يعملون معه من الناس، صلات لا يغشاهما الاحتكاك والشعور بالاضطهاد ودون ان يشعر الفرد بحاجة ملحة الى السيطرة او العدوان على من يقترب منه او برغبة ملحة في الاستماع الى اطرائهم له او في استدراج عطفهم عليه أو طلب المعونة منهم والتكيف مع المجتمع أقدر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال.

كما انه يضيف ان العوامل المؤثرة فيه هي نفسها المؤثرة في التوافق وهي:

1. اشباع الحاجات الاولى والشخصية.
2. ان تتوفر لدى الفرد العادات والمهارات التي تيسر له اشباع حاجاته الملحة.
3. ان يعرف الانسان نفسه.
4. ان يتقبل الانسان نفسه.
5. المرونة.
6. التوافق والموافقة.

ومن ثم فان التوافق والتكيف عند مصطفى فهمي هما نفس المفهوم.

ومفهوم التكيف والتوافق مفهومان مترادفان بحيث يسعيان إلى هدف واحد يقصد به إيجاد علاقة تناسق بين فرد أو جماعة وموقف اجتماعي معين وان هذا

اللفظ يستخدم بمعنى التكيف الاجتماعي أو النفسي والذي يقتضى من الشخص حين يواجه أو يعاني صراعاً نفسياً أن يغير اتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش فيها.

وجهه النظر الثالثة التي ترى أن كلا من المفهومين يكمل كلا منهما الآخر:-

أن كلا من مفهومي التكيف والتوافق يكمل أحدهما الآخر فيشير مصطفى فهمي (1970) إلى أن التكيف في علم النفس هو تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة وهذا التعريف السابق للتكيف تجده مكملاً لمفهوم التوافق حيث أن التكيف الذي يحدثه الفرد مع البيئة هو الذي سيحدث التوافق المنشود للفرد.

فيقصد بالتكيف التألف والتقارب وفي علم النفس هو تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة، وبناء على هذا الفهم نستطيع أن نعرف هذه الظاهرة بأنها القدرة على تكوين العلاقات المرضية (stisfactory) بين المرء وبيئته.

والبيئة هنا تشمل كل المؤثرات والامكانيات والقوى المحيطة بالفرد والتي يمكنها أن تؤثر على جهوده للحصول على الاستقرار النفسي والبدني في معيشتها ولهذا البيئة ثلاثة أوجه

1- البيئة الطبيعية:- عبارة عن العالم الخارجي وكل ما يحيط بالفرد من أشياء حيوية وطبيعية كالملبس والسكن والطعام.

2- البيئة الاجتماعية والثقافية:- عبارة عن المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان من أفراد وعادات وقوانين تنظم الأفراد وعلاقاتهم بعضهم ببعض.

3- البيئة الداخلية (النفس):- والتي يجب على الفرد أن يكون قادراً على أن يتعامل معها وأن يتعلم كيف يسوئها ويسيطر عليها ويتحكم في مشتهياتها

ومطالبها اذا ما كانت هذه المطالب والمشتبهات غير منطقية او رزينة.
(حامد زهران، 1978).

فالتوافق يتضمن تفاعلاً متصلاً بين الشخص وبيئته، وكل منهما يؤثر على الآخر ويفرض عليه مطالبه، فأحياناً يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدراته على التغير، وأحياناً يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لأنواع النشاط الشخصي وفي معظم الأحيان يكون التكيف توافقياً بين هذين الموقفين المتقابلين، ويكون سوء التكيف اخفاقاً في الوصول الي هذا التوافق.
(جابر عبد الحميد، 1986).

التوافق والصحة النفسية Adjustment & Mental Health

ويشير محمد لمجاتي (1973) ان التوافق النفسي هو درجة من درجات الصحة النفسية يتناول السلوك والبيئة بالتعديل والتغير حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته بحيث يقل توتر الحاجة إلى أقصى حد ممكن ويتحقق الارتياح بعد تحقيق الهدف.

كما ذكر بوهيم في أحمد جاسر (1980) ان الصحة النفسية هي حالة ومستوى فاعلية الفرد الاجتماعية وما تؤدي اليه من اشباع لحاجات الفرد.

ويري يوسف ميخائيل (1985) ان الصحة النفسية هي قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه وهذا يؤدي به الى التمتع بحياة خالية من التآزم والأضطراب مليئة بالتحمس ويعني هذا ان يرضى الفرد عن نفسه، وان يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين، فلا يبدومنه ما يدل على عدم التوافق، كما لا يسلك سلوكاً اجتماعياً شاذاً بل يسلك سلوكاً معقولاً يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي، في ظل مختلف المجالات.

فالصحة النفسية هي حالة الفرد التي تحدد فاعليته الاجتماعية والمقصود بمستوى فاعلية الفرد الاجتماعية قدرته على التفاعل والتأثير في الجماعة وقدرته

على التعامل الفعال الناجح مع الجماعة التي يعايشها وما يؤدي إليه هذا التفاعل من اشباع لحاجاته، ويقوم هذا التعريف على التصور الذي يرى ان الفرد يعايش الآخرين ويتعامل معهم هادفاً الى اشباع حاجاته المتعددة وكلما استطاع الفرد ان يعايش الآخرين ويشبع حاجاته دون اثاره سخطهم كان ذلك دليلاً على حسن توافقه وبالتالي كان مؤشراً على صحة نفسية سليمة. (طلعت عبد الرحيم، 1981)، (عبد السلام عبد الغفار، 1991).

ويرى كثير من الباحثين ان التوافق هو عماد الصحة النفسية السليمة ومحورها، فحسن توافق الفرد Adjustment دليل على صحته النفسية، وسوء توافقه Maladjustment يعد مؤشراً على اختلالها، بل ذهب آخرون الى ان علم الصحة النفسية يعنى سيكولوجية التوافق فهو عبارة عن "دراسة لعملية التوافق، ما يعينها وما يعوقها، والأشكال المختلفة للاضطرابات". (صلاح غيمر، 1996).

ويؤكد علاء الدين كفاي (1996) نقلاً عن برونر انه يكاد ان يطابق بين التوافق والصحة النفسية حيث يؤكد ان الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية يكون قادر على تحقيق التوافق الاجتماعي والعكس صحيح فالفرد الذي لديه اعتلال في الصحة النفسية ينعكس هذا على توافقه الاجتماعي، وانه ليس هناك عامل واحد مسئول عن تمتع الفرد بالصحة النفسية ولكن هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في ذلك :-

العامل الأول: الإستبصار حيث يكون الفرد قادراً على معرفة ما لديه من دوافع.

العامل الثاني: العادات الإيجابية حتى يستطيع ان يغير العادات السيئة.

العامل الثالث: التفكير الواضح فيكون لدى الفرد القدرة على التفكير الواقعي.

العامل الرابع: الاتصال الفعال حيث يكون لدى الفرد القدرة على التواصل.

العامل الخامس: الحياة الأصيلة حيث يستفيد الفرد من قدراته وإمكانياته.

العامل السادس: الرؤية الأوسع حيث يرى الفرد نفسه كجزء من الوجود الأكبر. كما عرض علاء الدين كفاي (1996) لبعض وجهات النظر المشابهة مثل اندروسا بنجتون حيث انه يكاد يطابق بين مفهوم الصحة النفسية والتوافق وتحقيق الذات ويصف الأفراد القادرين على التوافق بأوصاف مشابهة لأوصاف "برونر" ومنها النظر إلى الجوانب الإيجابية والقدرة على التحكم في الحياة والقدرة على إجراء التغيرات في حياتهم عندما تكون هامة أو ضرورية، وريتشارد كينر الذي طابق بين مفهومي الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي حيث يرى ان الفرد الذي لديه صحة نفسية يكون بالتالي قادرا على التوافق الاجتماعي، ويشير علاء الدين كفاي إلى ان العمليات المتضمنة في التوافق الاجتماعي هي التي تجعل التوافق الاجتماعي المعبر إلى الصحة النفسية حيث ان هذه المتضمنات هي (الإشباع - الدافعية - الإحباط - الصراع - القلق - الدفاع). (علاء الدين كفاي، 1996).

والصحة النفسية كما عرفها أحمد راجع (1999) تعنى القدرة على حسم الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية والقدرة على حل الأزمات النفسية حلا إيجابيا انشائيا بدلا من الهرب منها أو التمويه عليها.

ان هناك ارتباط قد يصل في بعض الأحيان الي الترادف بين مفهومي التوافق والصحة النفسية ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ان الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلا لامتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيدة أيضا، وان القدرة على التشكيل والتعديل من قبل الفرد لمواجهة المتطلبات وإشباع الحاجات يمكن اعتبارها مقياساً للصحة النفسية وهذا ما جعل بعض الباحثين يلجأ إلى استخدام مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق وأحيانا مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية. (سامي هاشم، 2004)

ويلاحظ من خلال الآراء السابقة انه لم يتم التفريق بين مفهومي الصحة النفسية والتوافق حيث انه لن يتم التوافق إلا إذا تمتع المراهق بالصحة النفسية وكان قادرا على التعرف على دوافعه وإشباع هذه الدوافع بشكل مناسب من خلال العادات الإيجابية والقدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين في الأسرة والمجتمع.

أبعاد التوافق (Dimensions Of Adjustment):

تتضمن عملية التوافق تفاعلاً مركباً لمجموعة معقدة من النظم الفكرية والانفعالية والسلوكية مع بعضها البعض، وفي مقابل ذلك فان القلب الديناميكي لمكونات الشخصية في تفاعل مستمر مع ظروف حياة الفرد الدائمة التغير، ولا ينطبق التوافق المثالي أو المرضي على حالة واحدة أو نادرة للفرد أو لبيئته.

وهو أيضا لا يكون عملية مفردة أو مجموعة مماثلة من العمليات والعلاقات بين الفرد والمحيطين به على طول بعد واحد، بل ان التوافق متعدد الأبعاد ويمكن وصفه في صورة عدد من المتغيرات المتفاعلة ويتفق معظم الباحثين في ميدان علم النفس على ان بعدي التوافق الأساسيين هما التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي. (محمد الشناوي ومحمد السيد، 1993).

• التوافق الشخصي Personal Adjustment (بين الفرد وذاته).

يشير حامد زهران (1978) إلى ان التوافق الشخصي هو السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسولوجية والثانوية المكتسبة ويعبر عن سلام داخلي حيث لا صراع ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتابعة.

كما أكد عباس عوض (1988) ان عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى التوتر مما يدفع بالانسان إلى اختيار الفعل الذي يؤدي إلى إشباعها وعندئذ ينخفض التوتر أو يزول، وإذا ما نجح الفرد في تحقيق خفض التوتر اعتبر في هذه الحالة انه قد حقق توافقا.

ويضيف محمد الطحان (1992) ان سوء التوافق ينشأ عندما لا يستطيع الفرد تخفيض مستوى التوتر الناتج عن الضغوط والشدائد التي تواجهه، كما انه لا يستطيع ان يحقق الإشباع المتوازن لحاجته الأساسية، كذلك يواجه مشاعر الصراع والقلق والأسى.

ويعرف مصطفى فهمي (1979) التوافق الشخصي بان يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها، أو نافر منها أو ساخط عليها، أو غير واثق، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والرثاء للذات.

ويضيف محمد الهابط (1983) رؤية أخرى للتوافق الشخصي، فيرى ان التوافق الشخصي هو قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع لإرضاء الجميع إرضاء مناسباً.

وقد اتفق كلاً من (أحمد جاسر، 1980) و(أحمد عبادة ومحمد حسين، 1991) و(علاء الشعراوي، 1999) و(سميحة سهمود، 1999) ان التوافق الشخصي يقوم على أساس الشعور بالأمن الشخصي ويتضمن الأبعاد التالية:

1. **الاعتماد على النفس:** ويعبر عن ميل الفرد إلى القيام بعمل دون ان يطلب منه القيام به ودون الاستعانة بغيره، وقد اعتاد هذا الفرد على تحمل المسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين.

2. **الإحساس بالقيمة الذاتية:** وتتضمن شعور الفرد بتقدير وقبول وحب الآخرين له، وانهم يرونه قادراً على النجاح والقيام بما يقوم به غيره من الناس.

3. الشعور بالحرية الذاتية: أي شعور الفرد بأنه قادر على توجيه سلوكه وله الحرية في تقدير هذا السلوك وأنه يستطيع أن يضع خطط مستقبلية.

4. الخلو من الصراعات (العصايب): بمعنى أنه لا يشكو من الأعراض والمظاهر التي تشير إلى إغراق نفسي كعدم القدرة على النوم بسبب أحلام اليقظة المزعجة والخوف والشعور المستمر بالتعب وغير ذلك من الأمراض العصبية.

وهكذا يمكن تعريف التوافق الشخصي على أنه: قدرة الفرد على إشباع دوافعه وحاجاته الداخلية الأولية والثانوية فيتحقق للفرد السعادة والرضا مع النفس وتتسم حياته بالهدوء والخلو من التوترات والصراعات ويظهر ذلك في اعتماده على نفسه وإحساسه بقيمته الذاتية والشعور بالحرية، أو أنه مدى استجابة الفرد بإيجابيته، وثقته بنفسه واعتماده عليها في مواجهة أمور الحياة وميله للواقعية وتحرره من العزلة والانطواء وخلوه من الأعراض المرضية.

• التوافق الاجتماعي Social Adjustment

ويشير إلى حسن التوافق مع المجتمع بنظامه ومؤسساته، وقوانينه وأعرافه وتقاليده، وطوائفه وجماعاته وأفراده. (أحمد صالح، 1979).

ويشارك معه مصطفى فهمي (1979) مع التأكيد على بعدين هما:-

1. الالتزام بأخلاقيات المجتمع:- عملية التطبيع الاجتماعي للفرد لا بد أن تتضمن التزامه بما في المجتمع من أخلاقيات نابعة من تراثه الروحي والديني والتاريخي والالتزام الفرد بهذه الأخلاقيات فيه شعور بالتوحد مع الجماعة ويبدى رضاها عنها وارتياحها لما يصدر عنه ويتفق مع هذه الأخلاقيات.

2. الامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي:- ينظم كل مجتمع انساني مجموعة من القواعد والنظم التي تضبط علاقات الفرد بالجماعة والفرد أثناء عملية

التطبيع الاجتماعي يتعرف على هذه القواعد وتلك القوانين ويتمثلها حتى تصبح جزءاً من تكوينه الاجتماعي وغطاءاً محدداً لسلوكه داخل الجماعة.

وان التوافق الاجتماعي الجيد يمتاز بمجموعة من المظاهر السلوكية الواضحة والتي تدل على النضج الاجتماعي للفرد ومن أهمها وضوح فكرة المرء عن نفسه وان تكون أهداف الفرد متمشية مع أهداف الجماعة .

ويؤكد محمد الهابط (1983) ان التوافق الاجتماعي يعنى توافق الفرد مع بيئته الخارجية المادية والاجتماعية، والمقصود بالبيئة المادية هو كل شيء يحيط بالانسان من عوامل مادية كالطقس والجبال والأجهزة والآلات، أما البيئة الاجتماعية فنحنى بها كل ما يسود المجتمع من قيم وعادات وتقالييد وعرف وعلاقات اجتماعية وآمال وأهداف.

وبصورة أكثر تفصيلاً يشير أحمد عبادة ومحمد حسين (1991) وعلاء الشعراوى (1999) ان التوافق الاجتماعي هو الشعور بالأمن الاجتماعي ويتضمن الأبعاد التالية:-

1. اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية: أى انه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم وكذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته، وبعبارة أخرى انه يعرف ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة كما انه يتقبل أحكامها برضا.
2. اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية: أى انه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة كما انه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليسعدهم ويسرهم، ويتصف مثل هذا الفرد بانه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء ومثل هذا الفرد يتميز بانه ليس انانيا يراعى الآخرين ويساعدهم.

3. **تحرر الفرد من الميول المضادة للمجتمع:** أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم أو عصيان الأوامر أو أفساد ممتلكات الغير وهو كذلك لا يرضى رغباته على حساب الآخرين كما أنه عادل في معاملته لغيره

4. **علاقات الفرد بأسرته:** أي أن الفرد على علاقة طيبة مع أسرته ويشعر أن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة كما يشعر في كنفها بالأمان واحترام أفراد أسرته له وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الطفل وتوجيهها لسلوكه.

5. **علاقات الفرد في المدرسة:** أي أن الفرد على علاقات طيبة في المدرسة مع زملائه ومدرسية ومعاملة لهم وطبيعة هذه المعاملة ومشاعرهم نحوهم معاملة وعلاقة طيبة.

6. **علاقة الفرد في البيئة المحلية:** أي أن الفرد متوافق في البيئة المحلية التي يعيش فيها ويشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه.

ويشير سامي هاشم (2004) أن التوافق يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير والامثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية.

ومن العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم التوافق الاجتماعي يمكن تعريف التوافق الاجتماعي أنه تلك العملية التي يحقق بها الفرد حالة من الانسجام والالتزان في علاقاته مع أصدقائه وأفراد أسرته وبيئته المحلية ومجتمعه الكبير يستطيع

من خلالها إشباع حاجاته مع قبول ما يفرضه المجتمع عليه من مطالب وأزمات وما يرتضيه لنفسه من معايير وقيم.

مجالات التوافق:

يسعى الفرد لتحقيق التوافق في مجالات متعددة منها:

- **التوافق الأسري:** ويشير إلى مدى انسجام الفرد مع أعضاء أسرته، وعلاقات الحب والمودة والمساندة والتراحم والاحترام والتعاون بينه ووالديه وأخواته بما يحقق لهم حياة أسرية مشبعة وسعيدة.
- **التوافق الدراسي:** ويتضمن حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء، والمناخ الدراسي، نمط الإدارة، النظم الامتحانية، المقررات والمناهج الدراسية وغيرها.
- **التوافق الزوجي:** ويشير إلى درجة التناغم والتواصل العقلي والعاطفي والجنسي بين الزوجين بما يساعد كلاً منهما على بناء علاقات زواجه ثابتة ومستقرة، وعلى الشعور بالرضا والسعادة، ومواجهة ما يتصل بحياتهما من صعوبات ومشكلات وصراعات.
- **التوافق المهني:** ويتعلق بالانسجام بين الفرد والمهنة أو العمل الذي يمارسه، وتقبله له ورضاه عنه، ومقدرته على إقامة علاقات مهنية وإنسانية مثمرة ومرضية مع زملائه ورؤسائه. (على عبد السلام، 2001).

النظريات المفسرة للتوافق (Theories Of Adjustment)

تعدد النظريات التي أهتمت بتفسير التوافق لدى الأفراد ومنها:

(أ) نظريات التحليل النفسي Psycho-analysis Theories

يرى فرويد في راويه دسوقي (1997) ان التوافق النفسي إشباع الغرائز والرغبات البيولوجية بصورة تتجنب العقوبات الاجتماعية وإدانة الذات، وان

عملية التوافق الشخصي غالباً ما تكون لا شعورية، أي ان الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم.

وتري مدرسة التحليل النفسي ان ليست كل النظريات تتحدث عن الرضا والسعادة:

- فرويد يتحدث عن حالة الانسجام بين الهو والانا والانا العليا ويتجنب استخدام الحيل الدافعية .
- كارل يونج يتحدث عن مفهوم التوافق في إطار حديثه عن تحقيق الذات (التميز، التعبير، النمو) والتوافق هو تكامل انظمة الذات (الشعور واللاشعور).

كما اعتقد إريك فروم: Erich Fromm

ان الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة وان تكون مستقبلية للآخرين ومنفتحة عليهم ولديها قدرة على التحمل والثقة وأكد على مغزى قدرة الذات على التعبير عن الحب للآخرين بدون قلق عما يعقب ذلك وان توافق الفرد مع المجتمع يمثل حلاً وسطاً بين الحاجات الداخلية للفرد والمطالب الخارجية للمجتمع تتبنى طابعاً اجتماعياً يتفق ومقتضيات المجتمع. (Coan, 1984).

(ب) النظرية السلوكية Behavioral Theory

يرى أصحاب هذه النظرية ان الفرد في نموه يكتسب أساليب سلوكية جديدة عن طريق عملية التعلم ويحتفظ بها، وفي تصورهم لمفهوم التوافق ان شخصية الفرد كانها اله ذاتية الحركة سلبية وتوجهها ضغوط بيئية وحوافز متغيرة واستجابات توافقية فالفرد مادة طبيعية تحدده القوى الخارجية.

فالتوافق الذي يتحقق بمسايرة الفرد للأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع يعنى بالضرورة ان يكون سلبياً يدع نفسه تتشكل من الخارج فيحاول ان يكون كما يدركه ويريد به الآخرون وتكون وظيفته استرضاء المجتمع الذي يعيش فيه حتى يتمكن من التوافق معه.

وطبقاً للسلوكية فان انماط التوافق وسوء التوافق تعد متعلمة أو مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم.

وترى المدرسة السلوكية ان الشخص المتوافق هو الشخص الذي استطاع ان يكون عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات بمتغيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية دعمت بالاثابة وتكررت فتكونت عادة. (راويه دسوقي، 1997).

ولقد اعتقد واطسون (Watson) وسكينر (Skinner) ان عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها ان تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آليه عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتاتها، ولقد رفض كل من باندورا (Bandura) وماهوني (Mahoney) وهما من السلوكيين المعرفيين (Cognitive Behaviorists) تفسير تشكيل طبيعة الانسان بطريقة ميكانيكية. (Coan, 1984).

(ج) النظرية الانسانية Humanistic Theory

ويشير روجرز وهو ممثل للنظرية الانسانية إلى ان الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق سلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذاتهم، ويقرر ان سوء التوافق يمكن ان يستمر إذا حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيداً عن مجال الإدراك أو الوعي وينتج

عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك وتتبعثر نظراً لافتقاد الفرد قوله لذاته وهذا من شأنه ان يولد مزيداً من التوتر والأسى وسوء التوافق.

ويرى روجرز ان بنية الذات تتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى الي التوافق والاتزان والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات، وان الفرد يمر في حياته بخبرات عديدة يؤثر فيها ويتأثر بها ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها وقيمها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها أو ينكرها أو يشوهها والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر والى التوافق النفسى، والخبرات التي لا تتفق مع الذات أو التي تتعارض مع المعايير الاجتماعية تدرك على انها تهديد يضيف عليها قيمة سالبة وعندما تدرك الخبرة على هذا النحو تؤدي إلى تهديد وإحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسى، ويضيف ان هناك معايير ثلاثة للتوافق هي:-

أ- الإحساس بالحرية

ب- الانفتاح على الخبرة

ت- الثقة بالمشاعر الذاتية. (Duan, 1994).

(د) النظرية البيولوجية الطبية Biological Medical Theory

ويقرر أصحاب هذه النظرية ان جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم، خاصة المخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها، أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات، والجروح، والعدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد، وترجع اللبنة الأولى لوضع

هذه النظرية لجهود كل من داروين، مندل، جالتون، كالمان، وغيرهم.
(راويه دسوقي، 1997).

والنظرة الصائبة للأمور تقتضي النظرة التكاملية لتلك النظريات أو وجهات النظر المختلفة بمعنى الا يجب ان يخضع تفسيرها لتوافقنا او سوءه الى أي النظرية دون الأخرى فالانسان ما هو الا محصلة تفاعل بين تلك القوى المختلفة وعلى ذلك من الأهمية ان نضع نظريات التوافق في الاعتبار مع محاولة التوفيق بينها بصورة متكاملة.

العوامل التي تؤثر في عملية التوافق:

1. إشباع الحاجات الأولية والثانوية:

يشير حامد زهران (1978) إلى ان الحاجة شيء ضروري لاستقرار الحياة نفسها ولاشك ان فهم حاجات الفرد وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتها على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية.

ويوضح محمد الهابط (1982) ان المقصود بالحاجات الأولية الحاجات الفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس والتخلص من الفضلات في الجسم والحاجة إلى النوم والراحة وهي حاجات إشباعها ضروري لحياة الفرد وبدون إشباعها يتعرض الانسان للهلاك والموت، أما الحاجات الثانوية فهي الحاجات الشخصية الاجتماعية النفسية كالحاجة إلى الانتماء والتقدير والنجاح والحاجة إلى الحنو والأمن والاستقرار والحاجة إلى الحرية واكتساب الخبرات الجديدة وهي حاجات يكتسبها الفرد من خلال حياته داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

ويعد الآباء والأقران من الأفراد المهمين في حياة الشخص الذين عن طريقهم يتم إشباع هذه الحاجات فيرى بول وبرابر (Paul & Prier, 2001) ان استمرار الارتباط والتدعيم العائلي خلال فترة الجامعة وكذلك الحصول على ثقة الأصدقاء الجدد يسهل تحقيق التوافق أثناء السنة الأولى من الجامعة التي تواجه فيها الطلاب صعوبات في التوافق وذلك من خلال المساعدة في إشباع حاجات هؤلاء الطلاب.

2. اكتساب الفرد العادات والمهارات السليمة التي تساعد على إشباع حاجاته:

يؤكد محمد الهابط (1982) ان هذه الخبرات يكتسبها الفرد في مراحل حياته المبكرة إذ نجد ان التوافق هو في الواقع محصلة لما مر به الفرد من خبرات وتجارب ومهارات اكتسبها من البيئة الأولى التي نشأ بها.

فإذا كانت هذه الخبرات والمهارات سليمة ساعدته على التوافق السليم ولذا أكد فرويد ان الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل هي التي تتكون فيها المعالم الأولى للشخصية وفيها تنمو لديه بذور التوافق السليم أو عدمه.

ويرى مصطفى فهمي (1979) ان احد الأسباب الاجتماعية لسوء التوافق في الطفولة هو أخطاء تنشئة الآباء لأطفالهم وبخاصة في السنوات السابقة على دخول المدرسة.

وقد أكدت دراسة مارجليت وآخرون (Margalit et al., 1999) على ان التنشئة الاجتماعية الايجابية ترتبط بالتوافق أما التنشئة الاجتماعية السالبة والرفض من قبل الأقران في الطفولة يؤدي بالطفل إلى العديد من مشكلات التوافق كالفشل في المدرسة الثانوية ومشكلات الصحة العقلية في البلوغ.

3. معرفة الفرد لنفسه:

يوضح محمد الهابط (1982) ذلك بأن يعرف الانسان مدى حدوده وإمكانياته التي يستطيع من خلالها إشباع رغباته وتحقيق أهدافه فالشخص المسلم بذلك يضع لنفسه رغبات وأهداف واقعية يستطيع تحقيقها وبذلك يكون انساناً واقعياً وهذا يساعده على ان يكون متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين، والشخص الذي يضع لنفسه رغبات وأهداف غير واقعية فلا يستطيع تحقيقها فيكون غير متوافقاً مع نفسه أو مع الآخرين.

4. تقبل الفرد لذاته:

ويرى مصطفى فهمي (1979) ان فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصية الفرد كما انها عامل اساسى في توافقه الشخصي والاجتماعي.

وهذا ما أشار اليه محمد الهابط (1982) فإذا كانت فكرة الانسان عن نفسه حسنة أصبح راضياً عن نفسه ممتلئاً بالثقة وهذا يدفعه إلى العمل والنجاح والتكيف مع المحيطين به أما إذا كانت هذه الفكرة سيئة أصبح غير راض عن نفسه غير متقبل لها فاقد الثقة بها، شاعر بالعجز والفشل مما يدفعه إلى الانطواء أو العدوان وكلاهما يدلان على سوء التوافق.

وقد أكدت دراسة مارجليت وآخرون (Margalit et al., 1999) ان للصدقات دور كبير في النمو والتوافق حيث تمنح الصداقات المحتوى الهام لتعلم المهارات كما تعمل على تنظيم المخزون المعرفي والعاطفي عندهم ومن ثم تساعد على تقبلهم لذواتهم، فتقبل الآخرين للفرد يساعد كثيراً في تقبل الفرد لذاته.

5. ان يكون الفرد على درجة من المرونة:

يشير محمد الهابط (1982) إلى أن المرونة تعنى استجابة الفرد للمؤثرات الجديدة بصورة ملائمة فالشخص الجامد غير المرن لا يتقبل أى تغيير يطرأ على حياته ومن ثم فان توافقه يختل وعلاقته بالآخرين تضطرب إذا ما انتقل إلى بيئة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن الأسلوب الذي اعتاده، أما الشخص المرن فانه يستجيب للبيئة الجديدة استجابات ملائمة تحقق التوافق بينه وبين هذه البيئة حتى ولو كانت تختلف عن البيئة القديمة، وهناك نوعان منها:

المرونة القوية: وهى التي يتوافق فيها الفرد مع البيئة الجديدة دون ان يغير من طبيعته وشخصيته الأصلية.

والمرونة الضعيفة: وهى التي يتقبل الفرد فيها قيم البيئة الجديدة ومثلها تقبلا يؤدي به إلى ان ينكر شخصيته الأصلية مثل هذه المرونة لا تحقق التوافق بل تؤدي إلى اختلال.

الفصل الخامس التفاعل الاجتماعي



الفصل الخامس

التفاعل الاجتماعي

مقدمة:

يُعد التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشاراً في علم الاجتماع وعلم النفس على السواء، وهو الأساس في دراسة علم النفس الاجتماعي الذي يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في البيئة وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات. وهو الأساس في قيام العديد من نظريات الشخصية ونظريات التعلم ونظريات العلاج النفسي.

إذ يعد التفاعل الاجتماعي بشكل عام نوعاً من المؤثرات والاستجابات، وفي العلوم الاجتماعية يشير إلى سلسلة من المؤثرات والاستجابات ينتج عنها تغيير في الأطراف الداخلة فيما كانت عليه عند البداية، والتفاعل الاجتماعي لا يؤثر في الأفراد فحسب بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج أنفسهم بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل طريقة عملهم مع تحسين سلوكهم تبعاً للاستجابات التي يستجيب لها الأفراد.

وخلال العقود الأخيرة، اهتم الباحثون بوصف وفهم التفاعلات بين الطفل وأعضاء البيئة الاجتماعية المحيطة به، وبصفة خاصة، وصف السياق الأسري وجماعة الرفاق كمجالات اجتماعية مهمة توضع في الاعتبار عند نمو الأطفال الصغار. وفي نطاق هذه السياقات، يتعلم الأطفال المعلومات ذات الأهمية من أجل إقامة العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. وفي هذا الصدد، لاحظ الباحثون أهمية فهم تفاعلات الأطفال في إطار أي من هذه السياقات وكيف يمكن أن تكون هذه التفاعلات مترابطة وتجمع بين السياق الأسري وجماعة الرفاق مع التركيز على كيفية تأثير هذه التفاعلات في كل سياق على العلاقات والسلوكيات في السياق الآخر.

ويعتبر التفاعل الاجتماعي أساس عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد من خلاله أنماط السلوك الاجتماعي المقبول، ويكتسب أيضاً الاتجاهات السائدة في المجتمع، ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يتم تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع، ويؤدي كل ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد، مما يساعده على أن يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، أي أن شخصية الفرد تتشكل نتاجاً لعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بينه وبين بيئته الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية. (السيد التهامي، 2005، 57)

والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية هي تلك التفاعلات التي تحدث بين الرفاق وهي إيجابية في طبيعتها وناجحة بالنسبة للأطفال المشاركين فيها. وتعد هذه التفاعلات مع الرفاق على درجة من الأهمية حيث أنها تؤدي إلى النمو الاجتماعي والانفعالي الإيجابيين لدى الأطفال. وقد أوضحت نتائج البحوث أن الأطفال الذين يتفاعلون بنجاح مع رفاقهم، حتى في مرحلة ما قبل المدرسة هم أكثر شعبية ويتمتعون بصداقات قوية، وينخرطون كثيراً في الأنشطة الصفية مقارنة بالأطفال الذين يفتقدون إلى هذه المهارات، وغالباً ما يمتلك الأطفال عدداً من الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتفاعل مع بعضهم البعض، وقد يكون بعض هذه الاستراتيجيات مناسب والبعض غير مناسب. ويرى الأطفال أن بعضهم يخطف الألعاب من رفاقهم والبعض يدفع زميله أو يضربه حتى يحقق ما يريد، أو يتجاهل البعض زملاءهم الذين يحاولون التحدث إليهم. وربما يعاني أطفال آخرون صعوبة عند تفاعلهم مع زملائهم بسبب الإعاقات النمائية، وحالات التأخر اللغوي. ومن المهم أن ندرس المهارات الإيجابية للأطفال التي يمكنهم استخدامها بطريقة فعالة مع زملائهم.

وهكذا يبدأ الطفل تفاعله مع الآخرين فيتأثر بهم، ويؤثر فيهم، ويصبح عضواً فعالاً في جماعته الأولى وهي الأسرة، ثم تملأ السنوات ليصبح عضواً في جماعات أخرى سواء في المدرسة، أم الجيران، أم المؤسسات المختلفة وهو في جميع هذه المواقف يتفاعل مع الآخرين، ولهذا التفاعل جانبان يتصل أولهما بالفرد ذاته، بينما يتصل الآخر بالجماعة (أو المجتمع) الذي يعيش فيه الفرد .

كما ان التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهذا التفاعل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعد على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارات اللغوية والحركية وكذلك طرق التعبير عن المشاعر والعواطف وتعرفه على القيم الأخلاقية.

وفي هذا الصدد، يرى بوفي، سترين (Bovey & Strain, 2003) ان استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الرفاق في وقت مبكر قد يؤدي إلى تنمية علاقات إيجابية مع الرفاق وزيادة القبول، والصداقة بينهم. وعلى الرغم من ان هذه المهارات قد تنمو لدى كثير من الأطفال بطريقة طبيعية إلا ان البعض الآخر منهم قد يكون من الصعب نموها لديه بهذه الطريقة مثال ذلك الأطفال الانسحابيون، وذوو التخلف العقلي، والتوحيديون، وذوو المشكلات السلوكية، والمضطربون انفعالياً إذ غالباً ما يكون لديهم صعوبة في التفاعل الاجتماعي بصورة صحيحة مع زملائهم مما يعرضهم لخطر المشكلات الاجتماعية المتوقعة لاحقاً.

تعريف التفاعل الاجتماعي:

يذكر كل من توفيق مرعى وأحمد بلقيس (1984، 46) ان التفاعل الاجتماعي يشير إلى تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين (فردين أو جماعتين صغيرتين، أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة) في موقف أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر. ويجرى

هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة، أعمال، أشياء)، ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد. ولتنفيذ عمليات التفاعل أشكال ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية معينة .

ويشير رمضان القذافي (1991، 117) إلى أن التفاعل الاجتماعي نوع من الاتصال بمعناه الواسع ويعني أشياء كثيرة منها التحدث مع الآخرين، والاستماع إليهم، والكتابة، والقراءة، كما قد يشمل على الإشارات والنظرات وتحريك أعضاء الجسم بما يفيد توصيل المعاني المقصودة من شخص لآخر .

ويعرف ماهر عمر (1992، 141) التفاعل الاجتماعي بأنه عملية ارتباط الفرد مع الآخرين في علاقات متبادلة مشروعة يستفيد منها كل الأطراف المشتركة فيها .

ويعرف فؤاد البهي (1993، 208) التفاعل الاجتماعي بأنه عبارة عن التأثير المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيراً للآخر، ويتوالي التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما .

ويعرف لامبرت ولامبرت (lambert & lambert 1994، 178) التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار، والمشاعر، وردود الفعل .

وتشير منيرة حلمي (1996، 3) إلى أن التفاعل الاجتماعي هو إلقاء سلوك شخص مع سلوك شخص آخر، أو مجموعة أشخاص في عملية توافق متبادلة تجعل سلوك كل منهما استجابة لسلوك الآخر، ومنهياً لهذا السلوك في الوقت نفسه، كما يقصد بالتفاعل الاجتماعي أن تستمر هذه العملية التبادلية حتى يصبح الموقف سلسلة من السلوك يبدو للرائي كمتابعة سلوكية موصولة الحلقات.

ويعرف نبيل عبد الفتاح وآخرون (1997، 127) التفاعل الاجتماعي على انه عملية تأثير وتأثر بين مجموعة من الأفراد تؤدي إلى وجود اتصال دائم لتحقيق الأهداف المتفق عليها بينهم، فالطلاب يتفاعلون داخل الفناء أثناء الفسحة للاستمتاع بلعبة جماعية .

ويرى عادل الأشول (1999، 71) ان التفاعل الاجتماعي هو نوع من العلاقات بين شخصين أو أكثر حيث نجد ان سلوك الفرد يتأثر ويتعدل بسلوك الآخر، ومن خلال المثيرات والاستجابات المتداخلة فان الكائن البيولوجي يتغير ببطء إلى كائن انساني.

ويعرف إبراهيم الخطيب وآخرون (2003، 57 - 58) التفاعل الاجتماعي بأنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهما على سلوك الآخر، وعملية التفاعل الاجتماعي عملية مستمرة ومتواصلة، فهي تحدث في كل مكان في البيت، وفي المدرسة، وفي الشارع، وفي كل مكان يجتمع فيه الأفراد، وتحدث من جرائه عملية احتكاك وتفاعل .

ويصف التفاعل بأنه إيجابي إذا انتشرت المحبة والمودة والتعاطف والرحمة والتقبل بين الأطراف المعنية به، ويتصف بالسلبية إذا عم النفور بينهم وطغت النواحي المادية على المشاعر الانسانية .

ويشير عمر همشري (2003، 139) إلى ان التفاعل الاجتماعي هو عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء كانت هذه العلاقات بين فرد وفرد، أم بين جماعة وجماعة، أم بين جماعة وفرد.

وقدمت شيرين فراج (2007، 40) تعريفاً للتفاعل الاجتماعي ينص على أنه عملية تأثير وتأثر متبادلة ومستمرة بين (فرد وفرد) أو (فرد ومجموعة)

أو (مجموعة ومجموعة) تؤدي إلى اتصال دائم بين الأفراد لتحقيق هدف محدد وهو يمكن ان يكون تفاعلاً إيجابياً أو تفاعلاً سلبياً وذلك من خلال التعرض لمجموعة من المواقف الاجتماعية المختلفة (التعاون، التواصل الاجتماعي، التعاطف، والانتماء للجماعة)

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت التفاعل الاجتماعي نجد انها ركزت على ما يلي:

- 1- ان التفاعل الاجتماعي تفاعل بين شخصين أو أكثر كلٍ تجاه الآخر .
- 2- ان الفرد تنشأ بينه وبين أفراد بيئته علاقات دائمة .
- 3- ان التفاعل الاجتماعي تأثير متبادل بين الفرد والجماعة .
- 4- ان التفاعل الاجتماعي عملية ربط بين أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض .
- 5- ان التفاعل الاجتماعي يؤثر بصورة واضحة في تبادل الأفكار والمشاعر والتصرفات .
- 6- ان التفاعل الاجتماعي قائم على عملية توافق متبادلة تجعل سلوك كل من الطرفين استجابة لسلوك الآخر.
- 7- ان التفاعل الاجتماعي عملية تبادلية مستمرة .
- 8- يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى اتصال دائم بين الأشخاص لتحقيق هدف محدد.
- 9- ان التفاعل الاجتماعي يعتبر نوع من التواصل بكل ما تحمله الكلمة من معنى.
- 10- التفاعل الاجتماعي يمكن ان يكون إيجابياً يتضمن انتشار المحبة والمودة والتعاطف ويمكن ان يكون سلبياً إذا عم الصراع والنفور بين الأطراف المتفاعلة .

العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي:

مما لا شك فيه ان قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين في المجتمع تتم وفق مجموعة من العوامل المؤثرة فيه منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

1- السن Age:

حيث يميل الأفراد بصورة عامة إلى تكوين صداقات مع غيرهم من جماعات الرفاق الذين ينتمون إلى فئتهم العمرية، حيث يثق كل منهم في رفيقه الشخصي الذي يفضي إليه بأدق أسرارهِ التي قد يخفيها عن أسرته كالأبوين والأخوة والأخوات. ومن ناحية أخرى نجد ان أي تعامل بين الأفراد يتحدد وفقاً للأدوار المختلفة التي يقومون بها أو بناء على الأنشطة المتباينة التي يمارسونها في إطار من العلاقات التبادلية بينهم في الحياة العادية اليومية .

ويذكر السيد التهامي (2005، 62) أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى ان عدد ضروب الاتصال الاجتماعي تتزايد بتزايد العمر الزمني، كما وجد ارتباط بين المشاركة الاجتماعية في الأنشطة المدرسية وعمر الطلاب، وقد أوضحت دراسة جرين Green ان كمية اللعب الجماعي قد تزايدت مع تزايد العمر .

2- نوع الجنس Sex :

حيث ان الأسرة التقليدية في دول العالم النامي ومن بينها مصر والدول العربية تميز الذكور عن الاناث وتفضل الابن الكبير على الابن الصغير، وتتبع من أجل ذلك أساليب في التنشئة الاجتماعية تقوم على هذا التمييز، ويصل هذا الأمر إلى حد التمييز بين الذكر والانثى من الأطفال في كمية الطعام ونوعيته أيضاً، ويترتب على هذا الوضع ان يحظى الطفل الذكر عندما يكبر. بسلطة على إخوته

الأصغر منه ذكوراً أم اناثاً، وعلى إخوته البنات الأصغر منه والأكبر منه سناً على السواء. (السيد عبد القادر، 2005، 69)

وتؤكد نتائج دراسة هينك، ريبكا وآخرون (Hencke, Rebecca, et al, 1993) ان الاستمتاع بالقصص التي تتضمن العدوان يمثل معيار نمائي بالنسبة لطفل السنوات الثلاث. وحيث ان العمر هو أكثر المصادر شيوعاً للتغيرات النابعة من التنشئة، فان البنات تظهر سلوكيات اجتماعية مضادة للعنف في مرحلة عمرية تسبق الأولاد .

بالتالي يلعب نوع الجنس دوراً مهماً في تحديد شكل ونمط التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، فلقد وجد ان الذكور بصفة عامة أكثر ميلاً للمشاجرة والعدوان من الاناث، كما وجد ان الاناث أكثر ميلاً من الذكور في تبني اتجاهات لا تنافسية .

3- الاتجاهات Attitudes:

تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين على خبراته السابقة مع أفراد أسرته وتعامله معهم، وكذلك تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي على اتجاهاته، حيث ان الاتجاهات تؤثر على سلوك الفرد .

حيث يعرف الاتجاه بأنه حالة تأهب عقلي وعصبي توجه استجابات الفرد ونمط سلوكه في مواقف معينة، وهو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية، حول بعض الظواهر الاجتماعية السائدة أو المشكلات المعلقة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وهذا الميل المكتسب المنظم للعمليات الانفعالية يتخذ لنفسه وظائف عامة، وخاصة لتحقيق أهداف الجماعة والفرد.

والاتجاه ما هو إلا مشاعر تتكون تجاه قضية أو موضوع معين، وقد يكون الاتجاه سوباً وقد يكون غير سوبى. وقد اهتم علماء النفس الاجتماعي بموضوع اتجاهات الفرد نظراً لتأثيرها عليه وعلى المجتمع .

وتلعب الاتجاهات دوراً مهماً في عملية التفاعل الاجتماعي فاتجاهات الفرد تؤثر في أحكامه وإدراكه للآخرين، وتعتبر الاتجاهات مؤشراً جيداً للتنبؤ الصحيح بخطوات الفرد المقبلة في المواقف المتبادلة المرتبطة باتجاهات الفرد نحوها الأمر الذى ييسر عملية التفاعل الاجتماعي .

4- القيم والمعايير :Values&norml

عندما تناقش القيم سنجد ان كل متخصص في مجال معين له رؤية خاصة فمثلاً المتخصص في علم النفس الاجتماعي له رؤية خاصة، والمتخصص في علم الاجتماع له رؤية ثانية، والفيلسوف له رؤية ثالثة، والمتخصص في القانون له رؤية أخرى وهكذا والقيمة من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي هي تنظيم خاص لخبرة الفرد ينشأ في مواقف المفاضلة والاختيار ليصبح ديناميكية تكمن خلف سلوك الفرد، كما يتحول إلى وحدة معيارية على الضمير الاجتماعي للانسان. ومن خلال هذا التعريف يمكن ان نوضح مدى تأثير القيم على علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعة بالفرد .

أما المعيار فهو مقياس نسبى تتفق عليه جماعة معينة في موقف معين لتحكم به على مدى صحة سلوك أي فرد من أفراد هذا الموقف بالذات، والمعايير في جميع الحالات تكتسب قوتها وفعاليتها من كثرة استخدامها حيث يدل ذلك على مدى قربها من التفكير العلمي والمفهوم الإجرائى لنشاط الجماعة .

ويعنى ذلك ان قيم الفرد ومعاييرها تؤثر في سلوكياته التي يستخدمها مع الآخرين كما تؤثر في تحديد وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، مما يكون له الأثر الكبير في عملية التفاعل الاجتماعي .

5- الدافعية : Motivation :

ليس هناك من شك في ان الدوافع النفسية ذات أثر واضح على سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين وبذلك تؤثر الدوافع بشكل كبير على عملية التفاعل الاجتماعي، ولذلك فقد نالت الدوافع النفسية والدافعية القدر الذي تستحقه من دراسة وبحت حتى أصبح هذا المتغير الذي تعطى له الأولوية، في التأثير على نوعية ودرجة التفاعل الاجتماعي ونجد ان نقص الدافعية لدى الفرد يؤدي إلى عزوفه عن عمل أي شيء، وإذا قام بعمل معين فانه يكون منفرداً وبعيداً عن باقي أفراد الجماعة مما يكون له تأثير سلبي على التفاعل الاجتماعي.

6- المستوى الاجتماعي الاقتصادي Social Economic Level :

حيث يتأثر التفاعل الاجتماعي بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فتفاعل أبناء الطبقة الاجتماعية المتوسطة يختلف عن تفاعل أبناء الطبقة الدنيا أو الطبقة العليا، ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف المعايير والاتجاهات السائدة والخاصة بكل طبقة من الطبقات التي تؤثر بشكل مباشر على التفاعل الاجتماعي.

وتشير الدراسات والبحوث إلى ان المستوى الاجتماعي الاقتصادي يؤثر في التواصل بين الأفراد، وبالتالي يؤثر في عملية التفاعل الاجتماعي. حيث أننا نلاحظ ان الأفراد ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع يتكلمون أفضل من غيرهم . كما أنهم يحاولون ان يسيطروا على المناقشات التي تدور أثناء وجودهم داخل الجماعة، كما يحاولون ان يوجهوا هذه المناقشات طبقاً لما يريدونه.

7- التنشئة الاجتماعية Socialization :

تعرف التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها. وهي عملية

تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، واستدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية منذ طفولته وحتى نهاية العمر، بمعنى ان عملية التنشئة الاجتماعية لا تتم مرة واحدة وتنتهي، وانما هي عملية ملازمة للانسان عبر مراحل حياته المختلفة .

وتحقق عملية التنشئة الاجتماعية امتصاص الفرد لقيم الجماعة وتعلم أساليب ومعايير السلوك التي تتبناها الجماعة بما يتيح التفاعل الاجتماعي الناجح بين الفرد والجماعة، كما تسهم في تحقيق قدر من التشابه بين أفراد الجماعة مما ييسر التعامل والتفاعل ويقلل من الصراع بين أفراد الجماعة مما يسهم في تماسكها.

ولقد افترض الباحثون ان الأطفال يتعلمون التفاعلات الاجتماعية مع زملائهم وذلك عن طريق التفاعلات الاجتماعية التي تتم مع والديهم. وبصفة خاصة، فان الجوانب المتعلقة بمحتوى وأساليب التفاعلات بين الآباء والأطفال يفترض انها ترتبط بالوظائف الاجتماعية للأطفال في تعاملهم مع رفاقهم. وقد تكون الجوانب المتعلقة بأساليب التفاعل على قدر من الأهمية بصفة خاصة حيث يتعرض الأطفال إلى هذه المكونات من التفاعلات مع الآباء وذلك على أساس ثابت تقريباً. والسلوك ونعمة الصوت مكونان في علاقة الوالد بالطفل والتي قد ترتبط بالأدوار التي يقوم بها الطفل مع رفاقه. علاوة على ذلك افترض الباحثون ان الأمهات والآباء قد يلعبون أدواراً متفصلة في التأثير على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ومهاراتهم التفاعلية مع جماعة الرفاق (Warren & Christine .,1997:4-5)

8- العلاقات داخل المدرسة Relations into school :

رغم ان المدرسة تأتي في مرتبة ثانية بعد الأسرة بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية، إلا انها تحتل أهمية خاصة من زوايا معينة، بل قد تتفوق فيها على الأسرة، فالمدرسة تعتبر منوطة بتعليم الأطفال تحت إشراف مربين متخصصين.

وتشير دراسة بوفي وسترين (2003) "Bovey , Strain" انه عن طريق تدريس المهارات الاجتماعية الملائمة للأطفال وتزويدهم بالرغبة والقبول لدى زملائهم لاستخدام هذه المهارات معهم، وخلق الفرص أمام الطلاب لممارسة هذه المهارات يستطيع المعلمون ان يحسنوا من السلوك الاجتماعي لدى الأطفال بصورة كاملة ولمدى الحياة .

وحيث ان العلاقات السائدة داخل المدرسة تساعد على التفاعل الاجتماعي السليم إذا ساد فيها التقبل والاحترام المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ والمعلمين، وعندما تهيم المدرسة الوضع الذي يساعد التلاميذ على إبداء رأيهم بحرية دون خوف، وأيضاً عندما تتوافر المواقف التي يستطيع من خلالها التلاميذ ممارسة التعاون والتواصل فيما بينهم من ناحية، وبين المعلمين من ناحية أخرى . فان ذلك يساعدهم على الإحساس بالانتماء للمدرسة، بالتالي تحقيق التفاعل الاجتماعي السوي بينهم .

أشكال التفاعل الاجتماعي :

لقد أكدت الدراسات على شكلين أساسيين من أشكال التفاعل الاجتماعي:-

1- التفاعل الاجتماعي المباشر :

وهو الذي يحدث بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر وجهاً لوجه. كموقف المعلم أثناء المحاضرة مع طلابه، أو الوالدين مع أبنائهما في الأسرة.

2- التفاعل الاجتماعي غير المباشر :

وهو الذي يحدث بواسطة وسيط، كالهاتف، أو كتابة رسالة لصديق أو بالبريد الإلكتروني وغيرها .

وسائل التفاعل الاجتماعي:

تحدث عملية التفاعل الاجتماعي عبر وسائط Media مختلفة ومتنوعة يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين هما :-

أ - الوسائط اللفظية Verbal media:

وتضم الكلام الذي يدور في نطاق اللغة المتقدمة، بأشكاله وأنماطه المختلفة مثل إعطاء التعليمات، طرح الأسئلة، إلقاء معلومات أو أفكار، ومدح وثناء، نقد وهجاء، شرح وإلقاء أوامر وتعليمات إلخ. وبالإضافة إلى المدح اللفظي، يمكن استخدام المعززات المادية أيضاً لزيادة احتمالية التفاعلات الاجتماعية مع الرفاق مرات أخرى في المستقبل. من بين هذه الأشياء استخدام النجوم الخارقة. والنجوم الخارقة عبارة عن قلادات يقوم المعلمون بإعدادها للأطفال. وفي نهاية اليوم وبعد القيام بالأنشطة يجتمع الأطفال ويقصون أمام المجموعة ماذا فعلوا ليحصلوا على النجوم الخارقة.

وتتأثر هذه الوسائط اللفظية بنبرة الصوت، وسرعته، والوقت، والإصغاء، والألفاظ، والمعاني، والأفكار، والمناخ المادي والنفسي السائد، وفرص التبادل والتفاعل.

ب - الوسائط غير اللفظية Non - verbal media :

وتضم كل ما هو غير لفظي، وكل ما يشكل مثيراً أو منبهاً لاستجابات سلوكية مختلفة، تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي، وتنشيطها، ومن أمثلة ذلك حركات الجسم، والأطراف، والإيماءات بالجسم، وبالرأس، واليدين، وتعبيرات الوجه، والملابس، والألوان، والأصوات غير الكلامية، والاقتراب والابتعاد، والملامسة الجسدية كالمصافحة وغيرها، واستخدام الأدوات والأجهزة، والروائح المختلفة، وأساليب الجلوس والوقوف... إلخ.

وتعتبر تعبيرات الوجه مثلاً جيداً على التواصل غير اللفظي، حيث ان كل الأفراد يمكن ان يتعلموها وقد حاول البعض اكتشاف قواعد التفاعل غير اللفظي. وكيف يؤثر التواصل بالعين والابتسامة على استجابة الأفراد داخل الموقف. كما حاول البعض البحث عن تأثير الأسئلة وكيفية طرحها وتوجيهها في التفاعل الاجتماعي غير اللفظي.

أسس التفاعل الاجتماعي:

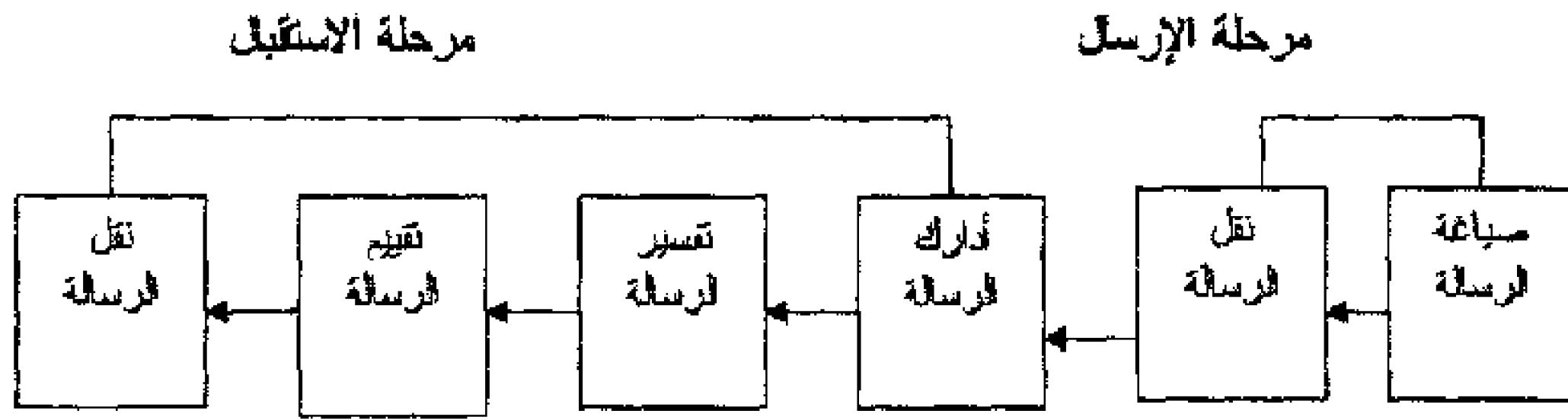
تستند عملية التفاعل الاجتماعي إلى عدة أسس لا تستقيم ولا تستمر بدونها وهي:

1- التواصل Communication :

فحيثما يتقابل عدد من الأفراد وجهاً لوجه في جماعة، يبدأ الاتصال والتفاعل بين هؤلاء الأفراد، ويتم الاتصال والتفاعل بين هؤلاء الأفراد، عن طريق اللغة والرموز والإشارات، وتكون الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي .

وبذلك لا يتم التفاعل بين الأفراد أو الجماعات دون ان يكون هناك اتصال بينهما بوسيلة أو بأخرى، وبعد الاتصال من الأمور المهمة في قيام المجموعة ونجاحها في أداء المهام المكلفة بها، وبالتالي يقود هذا الاتصال الأفراد إلى انجاز المهام بفاعلية من خلال مشاركة أفراد المجموعة وتبادل المعلومات فيما بينهم .

ويوضح فلدمان (1985، 104) عملية التواصل اللفظي بين طرفين هما المرسل والمستقبل والعمليات التي تمر بها الرسالة بدءاً من إرسال المرسل لها وصولاً إلى فهم المستقبل لها على النحو التالي:



شكل (4) عملية التواصل اللفظي بين الطرفين (المرسل، والمستقبل)

وفي دراسة مارتا فين وآخرون " Venn , et al (1994) قدمت اقتراحات لتنمية التفاعل الاجتماعي والاتصال لدى الأطفال، وبالتالي تسهيل عملية دمج الأطفال المتأخرين في الكلام واللغة في بيئة المجتمع العادي، مع توقع الظروف التي يمكن استخدامها لتنمية استخدام الأطفال للغة والتفاعل الاجتماعي الإيجابي ومن هذه الأساليب:-

- تغيير انماط التواصل والكلام .

- فن التوقف (الصمت) .

- تقديم المدح والتشجيع .

2- التوقع Expectation :

حيث ان وجود توقعات مشتركة بين الأفراد المتفاعلين هو الأمر الذي يوجه سلوك التفاعل الاجتماعي لكل منهم: فالطلاب حين يلعبون يتوقع كل منهم من الآخر سلوكاً معيناً في التعامل مع الكرة ويستعد ذهنياً وبدنياً للرد عليه، وبهذا تنظم المباراة ويحدث التفاعل الاجتماعي في صورة مباراة رياضية.(نبيل حافظ وآخرون، 1997، 128)

ونجد ان سلوكنا يصاغ شكله طبقاً لما نتوقعه من الآخرين، فانا ألقى السلام على الأفراد لانهم يتوقعون منى ذلك وأتوقع منهم الرد المناسب، وغاية هذه الفكرة عملياً . هو ازدياد معرفة أعضاء الجماعة لبعضهم البعض مما يؤدي للتحكم في سلوكهم تجاه بعضهم طبقاً لما يتوقعه كل منهم من الآخر .

3 - التوافق Adjustment :

ويقصد بالتوافق الا يكون هناك صراع أو نزاع بل يكون هناك توازن وحل وسط يعبر عن تقريب وجهات النظر بين الأفراد وبين الجماعات والعمل على إيجاد نوع من التوافق بين الأطراف المتنازعة، ويتضمن مثل هذا التفاعل الاجتماعي نوعاً من التضحية لانهاء الصراع أو النزاع ويتدخل فيه أطراف للوساطة وتقريب وجهات النظر .

4- لعب الدور Role plaging :

ويقصد بالدور السلوك المطلوب أو المتوقع من الفرد القيام به في موقف ما بحسب المعايير الموضوعية. وعليه فان الادوار الاجتماعية تعتمد على التوقع . فتعلم الفرد كيف يقدر الموقف، وكيف يؤدي الدور المتوقع منه، وما يتوقعه هو من الآخرين، وعلى هذا النحو يتشكل سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة .

5- الرموز ذات الدلالة Meaningful Symbols :

يتوقف التفاعل الاجتماعي وأداء الأدوار على وجود رموز ذات دلالة بين الأفراد كاللغة وتعبيرات الوجه، وحركة اليدين..... وغيرها. وكلها من وسائل الاتصال الجوهرية، وينبغي ان تكون الرموز مفهومة لدى أفراد الجماعة. وعدم فهمها يعد إحدى المشكلات التي تواجه الأفراد، وذلك طبقاً لاختلاف الرموز باختلاف البيئات والمجتمعات المختلفة .

6- التقييم Evaluation :

ويقصد به تقييم الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين ومدى تحقيق أهداف الجماعة وهو ما تتحقق به عملية التفاعل الاجتماعي.

صور التفاعل الاجتماعي:

1- التعاون Cooperation :

يعتبر التعاون من أهم صور عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يتضمن العمل المشترك بين أفراد الجماعة أو بين الجماعات وبعضها بقصد الوصول إلى أهداف مشتركة، وفي التفاعل الاجتماعي التعاوني يعيش الجميع في وئام مبني على تبادل المنفعة. (حامد زهران، 2000، 247)

حيث يلعب التعاون بين الأفراد والجماعات دوراً بارزاً في التقدم والتطور والازدهار ولذلك يهدف القائمون على عملية التنشئة الاجتماعية إلى تنمية السلوك الاجتماعي الملائم عند النشء، ويكون التعاون أبرز السلوك المجهذ اجتماعياً أو يتضمن مساعدة الآخرين، والتخطيط المشترك وممارسة الأنشطة الجماعية.

والتعاون بهذا المعنى مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي، ونمط من أنماط السلوك الإنساني الشائع، وتعتبر الأسرة أول صورة من صور التعاون، حيث تتكاتف الجهود وتتكامل لتحقيق الأهداف المشتركة. ويتخذ التعاون في المجتمعات الحديثة صوراً وأبعاداً مختلفة متفاوتة بين الأفراد والجماعات ويمثل التعاون ظاهرة اجتماعية، تعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين، ويتعلم الفرد عن طريق التعاون الكثير من أنماط السلوك الاجتماعي اللازم لعملية التوافق الاجتماعي .

2- التوافق Adjustment :

وقد سبقت الإشارة إلى انه أحد أسس التفاعل الاجتماعي ويقصد به كصورة من صور التفاعل الاجتماعي التجاوب المرن مع نظم المعيشة في المجتمع الذي نتفاعل مع أفرادهِ وهو خطوة لاحقة لعملية التمثيل ومرتبة عليها، فالطالب الذي ينتقل بعد الحصول على الثانوية العامة إلى كلية عسكرية ويتمثل نظمها يتوافق مع أسلوب الدراسة بها، وبالتالي يعتبر توافق الاستجابات وتكاملها لتحقيق هدف ما من أهم أسس التفاعل الاجتماعي إذ يتعين على الطلاب ان يلعبوا بشكل متناسق في صورة فريقين وفقاً لقواعد محددة لتحقيق هدف محدد .

ويعتبر التوافق عملية قوامها التسامح مع الآخرين، والتصالح والتوفيق بين مختلف الرغبات، وأساسها الأخذ والعطاء الودي، ويتم ذلك من خلال العلاقات الهادفة وإيقاف الصراع وجعل العلاقات أكثر اتساعاً والعمل على زيادة مظاهر التوحد، والانسجام في الأفكار والقيم والاتجاهات. والقبول بمبدأ التحكم أي قبول الطرفين بحكم ثالث على نحو رسمي أو غير رسمي (ودي) وجدير بالذكر، ان التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الأسرة، المدرسة، ودور العبادة، ووسائل الإعلام..... إلخ) تعد من أهم المتغيرات والعوامل التي تساهم في عملية التوافق مع الآخرين والتكيف مع معايير المجتمع وأفكاره وقيمه ونظمه ومتطلباته. (عمر همشري، 2003، 157-158)

3- المنافسة Competition:

المنافسة هي عملية يتم بمقتضاها تحديد نمط التوزيع والتطور في المجتمع، والتنافس يمثل عملية الصراع المتبادل بين الأفراد والجماعات لبلوغ غاية معينة أو هدف محدد، والمهم في الأمر ان الأطراف المختلفة والمنافسة تحاول بلوغ الغاية

نفسها أو الهدف نفسه لتحقيق مصالحها الذاتية ودون غيرها وهى عملية مستمرة ودائمة .

والمنافسة هى عملية التسابق بين الأفراد في المجتمع لبلوغ هدف معين، فالطلاب يتنافسون للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات. كما يشير التنافس أيضاً إلى ان الفرد يميل إلى تحقيق هدفه قبل الآخرين ويؤدي ذلك إلى فشل الآخرين في تحقيق أهدافهم ويعتبر التنافس أو المنافسة ظاهرة طبيعية في حياة الأفراد والجماعات وتتخذ أشكالاً مختلفة ... فقد تكون عدائية عنيفة وتتخذ شكل العداء أو الصراع، وقد تكون بناءة شريفة تؤدي في نهايتها إلى تقوية التعاون كما يحدث في المنافسات الرياضية والعلمية في إطار المباريات والمسابقات

ويذكر عمر همشري (2003، 145-155) ان هناك بعض العوامل التي تؤثر في عملية التنافس وهي:

(1) البيئة الاجتماعية (المراكز والأدوار والتقسيم الطبقي)، التي تلعب دوراً كبيراً في دفع الأفراد أو الجماعات نحو التعاون والتنافس .

(2) النمط الثقافي السائد، إذ انه من المعلوم ان الانسان يتعلم التنافس من الثقافة التي ينشأ فيها، لذا فللتربية والتنشئة الاجتماعية دور مهم في توجيه الطفل أو الفرد إلى النواحي التي يستحسن فيها التنافس .

(3) درجة الوعي الاجتماعي، إذ انه كلما زادت درجة الوعي الاجتماعي لدى الأفراد والجماعات، اتجهت الأمور نحو التنافس الشريف والبناء والعكس صحيح .

(4) طبيعة طرفي التنافس (السن، والجنس، والسمات الشخصية، والخلفيات الاجتماعية) إذ تشير الدراسات إلى ان السلوك التنافسي، يظهر بصورة

أكبر كلما تقدم سن الفرد وان الأطفال الذكور يكونون أكثر تنافساً من البنات .

(5) المثل والقيم السائدة التي يتمثل دورها في مدى التنافس وتوجيهه فحيث تسود القيم الفردية والرأسمالية ينشط التنافس الفردي، وحيث تسود القيم الانسانية الجماعية وتفعيل مصلحة الفرد فينشط التعاون وتخف حدة المنافسة .

ويرى حسنى الجبالي (2003، 139) ان في أسلوب التنافس الفردي: يعمل كل تلميذ بمفرده ويسعى كل تلميذ إلى المعلومات والأفكار التي يحتاجها لتحقيق هدفه، ويبدل كل تلميذ أقصى جهد للتفوق على الآخرين، وتتم مكافأة التلاميذ (الأفراد) وذلك في ضوء أدائهم بالنسبة للتلاميذ الآخرين .

4- الصراع Conflict :

يعرف الصراع بأنه الموقف الذي يجد الفرد نفسه فيه حين يكون أمامه دافعان متعارضان. كما يعرف أيضاً بأنه الوجود المتزامن لدافعين متعارضين أو أكثر لدى الفرد نفسه أو الجماعة نفسها، والذي يؤدي إلى التأزم النفسي والتوتر الذهني، وينشأ الصراع في العادة نتيجة لتعارض المصالح ورغبة كل طرف في الحيلولة دون تمكين الطرف الآخر من تحقيق مصالحه معتبراً ذلك ضرراً على مصالحه هو. وينشأ الصراع أيضاً عندما يواجه الفرد موقفاً معقداً يؤدي إلى قيامه باستجابات متعارضة. ولما كان هناك استحالة في القيام باستجابتين متعارضتين في وقت واحد فان التوتر يظل قائماً كنتيجة للصراع الحادث بينهما. وخلاصة القول ان الصراع يحدث في ثلاث حالات هي:

أ- وجود الفرد في موقفين متناقضين يتطلب كل منهما سلوكاً معيناً يناقض كل منهما الآخر .

ب- وجود نمطين من الدوافع المتناقضة المتعارضة تعيق الفرد عن التوافق .

ج- وجود الفرد في موقف معقد يؤدي به إلى استجابات متعارضة .

وللصراع أشكال متعددة تتمثل في الآتي :

أ- الصراع النفسي الفردي الذاتي :

وينشأ هذا النوع من الصراع حينما يجد الفرد نفسه أمام دافعين متعارضين
و للصراع النفسي الفردي الذاتي أشكالاً متعددة وهي :-

- صراع الإقدام - الإقدام Approach Approach :-

وينشأ حينما يرغب الفرد تحقيق هدفين كلاهما فيه خير له، ولكن تحقيق
أحدهما يمنع تحقيق الآخر مثلاً حينما يجد الطالب نفسه أمام دافعين اللعب
و الترويح، المذاكرة و التحصيل.

- صراع الإحجام - الإحجام Avoidance Avoidance :-

وينشأ حين يطلب من الفرد ان يسلك سلوكين كلاهما مكروه لديه مثل
عدم الذهاب لمشاهدة فيلم ممتع والإحساس بالألم أو التفریط في الاستذكار فيرسب
ويحس بالإحباط (الألم النفسي).

- صراع الإقدام - الإحجام Approach-Avoidance :-

وينشأ حين يجد الفرد نفسه في موقف يريد ان يحقق هدفاً، وهو ممكن لكن
تحقيقه يسبب له ألماً. فمثلاً حين يقدم الفرد على التفاعل مع أفراد يستفيد منهم،
ولكنه يتأذى من بعض سلوكياتهم.

ب- الصراع الاجتماعي بين الأفراد والجماعات :

ويحدث هذا النمط من الصراع بين الأفراد وبين الجماعات عندما تتعارض
مقاصدها أو أساليبها في تحقيق تلك المقاصد، أو عندما تتفق المقاصد وتختلف الآراء

حول أساليب تحقيق المقاصد أو العكس، ويتخذ الصراع الاجتماعي أشكالاً متنوعة مثل الصراع بين الأشخاص، والصراع السياسي، والصراع الديني، والصراع العرقي. (توفيق مرعي وأحمد بليق، 1984، 77-79)

ومما تجدر الإشارة إليه أن الصراع لدى الإنسان قد يكون شعورياً وقد يكون لا شعورياً، وخاصة عندما يعاني الفرد من الكبت وإخفاء المشاعر، ومن هنا فقد يؤدي الصراع إلى الاضطراب النفسي، والقلق، والانفعال، والكآبة، وإعاقة القدرة على العمل .

5- التمثيل والمواءمة Assimilation and Accommodation:

حيث يعتبر الفرد من وجهة نظر النظرية التفاعلية، في عملية تفاعل مستمر مع البيئة الاجتماعية، وهو يسعى دائماً لفهم عناصر هذه البيئة واستيعاب مؤثراتها المختلفة تمهيداً لتمثيلها، أي احتوائها في داخله بشكل يؤدي إلى تعديل انماط سلوكه وأساليبه ليتمكن من التواءم مع عناصر البيئة الاجتماعية المحيطة به وهكذا يكون التمثيل والمواءمة عمليتين اجتماعيتين نمائيتين متكاملتين فلا تمثل بدون تلاءم ولا تلاءم بدون تمثل، وهذان الوجهان يمثلان عملية التكيف مع المشكلات التي تواجه الفرد أو الجماعة للتخلص مما يعانيه من توتر، أو عدم توازن، ناجمتين عن عمليات الصراع أو المنافسة أو غيرهما من المشكلات.

الفصل السادس

البيئة الأسرية والمدرسية

الفصل السادس

البيئة الأسرية والمدرسية

مقدمة:

في البداية يجب توضيح ما تعنيه كلمة بيئة فالبيئة هي المجال الذي تحدث فيه الإثارة والتفاعل وهي كل ما يحيط بالإنسان من طبيعة ومجتمعات بشرية ونظم اجتماعية وعلاقات شخصية وهي المؤثر الذي يدفع الكائن الحي إلى الراحة والنشاط والسعى فالتعامل متواصل بين البيئة والفرد والأخذ والعطاء مستمر ومتلاحق أما علم البيئة: فيعرف بأنه دراسة لعلاقة الكائنات العضوية بوسطها البيئي.

أولاً: البيئة الأسرية:

الأسرة هي الوسط الذي يتحول التي يتحول فيه الوليد من مستوى الكائن البيولوجي إلى مستوى المواطن أو العضو في الجماعة وتحول استعداداته إلى قدرات، ويتم هذا التحول من خلال الأسرة إلى أوساط أخرى.

وهي الوحدة الأساسية للبناء الاجتماعي وركناها زوج وزوجة يرتبطان بصلة قانونية وخلقية يقرها الدين والمجتمع وتقوم على الرضا والإيجاب والالتزام الدائم باحترام الحقوق وأداء الواجبات لتظل دائماً الأساس السليم للنمو والخبرة والنجاح. (نادية حسن، 1992، 69)

وتعرف الأسرة أيضاً على أنها مجموع تقييمات أعضاء الأسرة عن إدراكهم لنوع العلاقات التفاعلية بينهم وأساليب الإثراء النفسي المقدمة لهم، وأشكال التنظيم والضبط والتخطيط للأنشطة المختلفة، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بشكل يتحقق مع الدور المنوط بالأسرة بصورة تتعدى العلاقات الجزئية بين أي عضوين إلى انطباع عام. (آمال حجازي، 2000، 19)

ومن ذلك يتضح ان مفهوم البيئة الأسرية هو العامل الأكثر أهمية في تنمية أفراد المجتمع ونمو شخصياتهم وأساليب تفكيرهم، حيث يتضح ان الأسرة هي وسيلة الاستمرار المادى للمجتمع التي تزوده بأعضاء جدد عن طريق التناسل وتتولى أيضا الاستمرار المعنوى لهذا المجتمع وذلك بتلقين قيمة ومعايير سلوكه واتجاهاته وعاداته للأطفال.

كما ان البيئة الأسرية ذات دور خاص ومتميز، حيث تمنح أفرادها المشاعر الصحيحة والانفعالات الخاصة تجاه بعضهم البعض ومشاعر لها تاريخ يمتد إلى سنوات طويلة في حياة كل منهم وتنمو هذه المشاعر وتتأصل خلال التفاعل المباشر لأعضاء الأسرة الواحدة بعضهم مع بعض في مواقف الحياة اليومية. (عفاف إبراهيم، 2002، 23)

كما ان للأسرة دور كبير في غرس بذور شخصية الطفل المستقلة، فهي البوتقة التي تنضج فيها شخصية الفرد، وأثبتت الدراسات التي درست تنشئة المبتكرين بان آباء المبتكرين يتميزون باحترام أبنائهم وثقتهم في قدراتهم، كما انهم يمنحونهم الحرية والاستقلالية في التفكير، ويساعدونهم على اتخاذ قراراتهم بانفسهم دون تدخل مباشر من الآباء، وان معظم الأطفال المبتكرين لم ينشئوا معتمدين على والديهم، كما انهم لم يكونوا مرفوضين من آبائهم بل كانوا وسطاً بين هذا وذاك وعلى الرغم من الدور الخطير الذى تلعبه الأسرة في هذا المضمار إلا اننا لا يمكن ان نلقى بهذا العبء الثقيل على كاهل الأسرة المصرية وحدها، لانه من المؤسف حقا ان كثيراً من الأسر المصرية غير مدركة لهذا الهدف، فينمو أطفالها بدون وعى منهم بكيفية تنمية استعدادات أطفالهم الطبيعية، وغالبا ما يكونون لدى أطفالهم - وبدون وعى منهم - اتجاهات وعادات سلبية تعوق من أساليب التنمية الفكرية.

ومن ذلك فانه يتأكد أهمية الأسرة من خلال الوظائف والمسئوليات العظيمة التي تضطلع بها، وتأتي في مقدمتها:

- 1- وظيفة تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعيا وتشكيل شخصياتهم.
 - 2- والأسرة هي السبيل المشروع لتكاثر الجنس والحفاظ على بقاء النوع.
 - 3- تحقيق الكثير من الإشباعات النفسية لأعضائها مثل الشعور بالأمن والطمأنينة.
 - 4- تحقيق المستلزمات المادية اللازمة لأعضائها.
 - 5- متابعة أبنائها من الناحية التعليمية حتى في ظل وجود المدرس الخصوصي.
 - 6- متابعة النمو الديني لأفراد أسرتها والذي يحميهم من الانزلاق في أى من المخاطر المتعددة وخصوصا مع الغزو الفكرى القادم من خلال وسائل الإعلام.
 - 7- والأسرة تعمل على تدريب أبنائها على انماط السلوك المتطور وذلك بتطوير المعايير والقيم والتقاليد البالية التي لا تسير تطورات العصر.
- ومما سبق فمن المؤكد في السياق العام لعلم النفس ان البيئة المنزلية Home Environment تؤثر في سلوك المتعلمين من مختلف المستويات الارتقائية (الأطفال والمراهقين والرشدين) وبالتالي فانها أهم عناصر مدخلات البيئة في منظومة التربية. إلا ان الأدلة المتاحة لا تقدم لنا إلا القليل عن العمليات المتضمنة في ذلك. وإلى إحداث الفروق في السلوك بين فئات التلاميذ، والواقع ان الأدوات التي تستخدم في الوقت الحاضر لقياس بعض جوانب البيئة المنزلية تركز على المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. ويعد ذلك الجانب المادي في هذه البيئة. إلا ان ما يهملنا إلى جانب ذلك ما يسميه فان الستين Van Alstyne العوامل الثقافية والتي تشمل:

الحوار بين الطفل والراشدين والأطفال الآخرين في البيت والعلاقات مع الأطفال الآخرين والمناخ الاجتماعي داخل المنزل ومسئولية القيام ببعض المهام الشخصية والمنزلية و مقدار القراءة الذي يقدمه الوالدين للطفل واستخدام الوالدين للغة الصحيحة والاستجابة الجيدة لأسئلة الطفل و تشجيع الطفل على التعبير عن نفسه لفظيا وجو التشجيع والتقبل.

نظريات في الأسرة:

1- نظرية التفاعلية الرمزية:

يركز اتجاه التفاعلية الرمزية على دراسة العمليات الداخلية للأسرة من خلال الزوج والزوجة، والأولاد تحت مصطلحات الحاجات، وأنماط السلوك، وعمليات التكيف، كما يربط عمليات التفاعل داخل الأسرة بالتفاعل الاجتماعي للمجتمع.

وتتلخص افتراضات هذه النظرية فيما يلي:

- انها تركز على الارتباطات بين الرموز، أو تشابك المعاني والتفاعلات أو الاتصال اللفظي والغير اللفظي.
- ان الكائنات البشرية تتصرف نحو الأشياء على قاعدة من المعاني.
- ينشأ المعنى خلال عملية التفاعل بين الناس، حيث يكتسب الفرد عدداً هائلاً من المعاني بتفاعله مع الآخرين.

ويضيف روس وستيكر إلى ما سبق الفروض التالية:

- ان الفرد كما يعيش في بيئة فيزيقية، يعيش أيضاً في محيط رمزي حيث تحركه الرموز التي يكتسبها من خلال تفاعله مع الآخرين، وخاصة أعضاء الأسرة، وذلك ينظر إلى هذه الرموز على انها قيم ومعاني شائعة ومألوفة.

- ان الفرد هو فاعل ومتلقي للفعل، ويمتلك طاقات كامنة في نفسه تمكنه من النمو اجتماعياً.
- يرى هذا الاتجاه ان الأشياء الاجتماعية لا ينظر إليها كمثيرات فيزيقية وانما كمحددات للموقف. فمثلاً استجابة الزوجة في موقف ما، لا تحدث دائماً نتيجة افعال الزوج ولكن أيضاً نتيجة لمعنى الموقف الذي شارك فيه كل من الزوج والزوجة.
- أعضاء الأسرة يؤثرون ويتأثرون عن طريق الرموز، والاتصال هو المفهوم الاساسى الذى من خلاله تنتقل الرموز.
- يحدث داخل الأسرة الفعل الاجتماعى ولكنها ليست المحددة لهذا الفعل، وانما يأتى مصدر هذا عملية دينامية مستمرة وهى عملية اختيار مستمرة لمفهوم دور فرد عند الآخر، وتتطلب من الفرد ان يكون لديه المقدرة لتوقع تصرفات أفراد الأسرة، ذلك ان معرفة الفرد الآخرين تمكنه من التنبؤ بما يتوقعه الآخرون منه، وتمكنه أيضاً من معرفة عيماً.
- الفعل من تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، وعن هذا التفاعل النشيط يحدث التغير في الأسرة.
- التفاعل كيف تكون ردود فعلهم بالنسبة له، وبهذه المعرفة يكون قادراً على انجاز دورة بنجاح. (سامية الخشاب، 1982، 35 : 38)
- ويؤكد هذا المعنى أهمية كل من الخبرة الموقفية، والعوامل الشخصية في تيسير السلوك. فكما ان الأشخاص المختلفون يستجيبون بطريقة مختلفة في نفس الموقف، فان الشخص نفسه يمكن ان يسلك بطريقة مختلفة من المواقف المختلفة، وكلما تنوعت استجابات الفرد بتنوع المواقف وتباين الظروف كان أكثر توافقاً. أما إذا كان سلوكه واحد في كل المواقف فانه يكون أميل للاضطراب النفسى.

فالتنشئة الاجتماعية تمتد مدى الحياة حيث يتفاعل الفرد في حياته مع مختلف الجماعات التي تنتمي إليها، ويكتسب أفكاراً ومعانٍ مختلفة تبلور طبيعة شخصيته، ومع نمو الفرد وما يمليه عليه المجتمع من أدوار فإنه ينتقل إلى الدور الوظيفي ومعرفة أبعاد دوره وتقبل ما يمليه عليه المجتمع. (عبد الخالق عفيفي، 2000، 160-161)

2. المنحنى البيئي Ecological Framework

يفترض المنحنى البيئي أن الأفراد كائنات بيولوجية تعتمد على بيئاتهم الفيزيائية، وأيضاً هم كائنات اجتماعية يعتمد بعضها على بعض. ويفترض علماء الأسرة البيئيون أن الأطفال يتطورون ضمن سياق نسق بيئي Ecosystem وهو متضمن في نسق بيئي أكبر، وأن الأدوار التخصصية للراشدين تتغير استجابة للتغيرات في البيئة السرية واستجابة للتغيرات الوظيفية (أي الوظائف المتغيرة لتطوير الطفل). (فاديا بلة، 2003، 59)

ويعد برونفنبرنر Bronfenbrenner من الرياديين في هذا المنحنى، حيث يوضح من خلاله أهمية فهم الروابط بين الفرد والمجتمع والانساق المؤسسية التي تؤثر على الفرد.

ويفترض برونفنبرنر أن الطفل ينمو تبعاً لسلسلة طبقات أو دوائر متحدة المركز وهي: النسق المصغر، النسق المتوسط والنسق الخارجي، النسق الأكبر.

أ- النسق المصغر Micro-system

في هذا النسق تدخل الأسرة إطار برونفنبرنر لكن في سياق التفاعلات الشخصية الداخلية مع الطفل، وفيه تتفاعل خبرات الطفل الآتية مع الناس الآخرين. ففي البداية يكون النسق الأصغر هو المنزل، متضمناً التفاعلات مع واحد أو اثنين من الناس في الأسرة. (أي تفاعل ثنائي أو ثلاثي)، ومع زيادة عمر الطفل يصبح هذا النسق أكثر تعقيداً، حيث يتضمن أناس أكثر، مثل مركز العناية

بالطفل وان تزايد الأعداد في هذا النسق المصغر يعنى علاقة متبادلة أكثر ديمومة. وكذلك فان ازدياد الحجم فيه يعزز نمو الطفل وان النسق المصغر يتضمن كل المحيطين الآخرين الذين للطفل معهم خبرات شخصية مثل الأسرة والتي تكون أكثر مركزية عادة وكذلك المدرسية، ومركز العناية اليومية بالطفل.

ب- النسق المتوسط Meso- system

وصفه برونفنبرنر على انه يمثل الترابط بين كل الانساق الثلاثة، كما انه يمثل الارتباطات بين مظاهر النسق المصغر (المنزل، مركز العناية اليومية بالطفل، المدرسة). وفي هذه العلاقات الداخلية تلعب مبادرات الطفل، وطريقة تنبيه للصدقات، وتدخل الوالدين في علاقة المنزل والمدرسة، دور في تحديد نوعية النسق المتوسط للطفل.

ج- النسق الخارجى Exo- system

ويتضمن جوانب حياة الطفل التي لا تحتل ان يكون له بها اتصال مباشر، لكن لها تأثيرات عليه وعلى نموه لانها تؤثر في أحد الانساق الداخلية المصغرة، وخاصة الأسرة مثل مكان عمل الوالد، قرارات مجلس المدرسية، الشبكة الاجتماعية لأصدقاء الوالدين.

د- النسق الأكبر Macro- system

ويشير إلى المحيط الأوسع للطفل الذى يتطور فيه مثل القوانين، الاعتقادات الثقافية والتقاليد، الجيران حيث تقطن الأسرة، والهوية العرقية للأسرة. وهذا النسق ليس ساكناً، وإنما يحتمل ان يتغير خلال التطور والثورة، كما في حالة الحرب والتغيرات التكنولوجية والانحسار الاقتصادي.

نما سبق، يؤكد المنحى البيئى ان الطفل متأثر بمجموعة انساق متداخلة، ومتكاملة فيما بينها، وهذه الانساق تتفاوت في درجة تأثيرها على الفرد. فبعضها

يكون تأثيره مباشراً على الفرد، والبعض الآخر يكون تأثيره غير مباشر. وإن تزايد حجم الانساق يعزز من نمو الطفل. كما يرى المنحنى البيئى ان الطفل وللوالدين دوراً فاعلاً في تحديد طبيعة الترابطات داخل النسق ذو التأثير المباشر. وكذلك طبيعة الترابطات بين الانساق الأخرى.

3- نظرية النسق System Theory

يهتم منحنى الانساق الأسرية بالأداء الوظيفى للنسق الأسرى ككل. فالنمو والتغير الإيجابى يعتمد على إدراك الموضوعات الأسرية والنماذج السلوكية بين أعضاء الأسرة، ومقدرات أعضاء الأسرة، وكذلك قواهم ومصادرهم. كما يعتمد هذا المنحنى على مصادر القوى داخل الأسرة الممتدة والجوار والجماعة.

ومفهوم النسق كما يحدده جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاى ترتيب شيء لأشياء يتصل بعضها ببعض، أو آلات أو مشيرات، وهذا الترتيب للعناصر يتم بحيث تعمل معاً لأداء وظيفة. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاى، 1996، ص 385)

كما يمكن توسيع مفهوم النسق حسب بير (Peer) على انه يطلق اسم نسق على أى شيء يتكون من أجزاء مرتبطة مع بعضها البعض. (علاء الدين كفاى، 1999، ص 84)

ويمكن تلخيص المفاهيم الأساسية لنظرية النسق في النقاط التالية:

- 1- يشكل أفراد أعضاء الأسرة كلاً كاملاً معقداً حيث يؤكد علماء نظرية الانساق مثل ساميروف Sameroff (1983) بان أى نسق بيولوجى، اقتصادى، نفسى، فيه بعض الصفات المميزة الخاصة به، ومن هذه الصفات ان النسق كل والكل أكبر من مجموع الأجزاء، فالانساق ليست تجميعية، وان لكل لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة أجزائه في علاقتها ببعضها البعض،

وفي الأداء. وقد أدرك علماء الفيزياء هذه الحقيقة قبل ان يدركها علماء النفس والاجتماع بسنوات طويلة، وربما يعود ذلك لما تملكه العلوم الفيزيائية من توضيح لهذه الحقيقة على نحو مادي محدد بعكس العلوم الانسانية والاجتماعية. (علاء الدين كفاي، 1999، 83-84)

2- الأسرة هي بنية من أجزاء مرتبطة أو انساق فرعية، وكل جزء ينفذ بعض الوظائف، ويكون هدف الأسرة التوازن أو الوصول إلى الاتزان، وهذا يمكن ان يتم بتغير المسافة النسبية بين الأجزاء أو الانساق الفرعية. (الأدوار، الاتصال، القرب، القوة، الضبط).

3- الأسرة لها بنية يمكن ان تكون مرئية فقط بتفاعلاتها، فلكل أسرة بعض الانماط المفضلة من الإجراءات التي تعمل بشكل اعتيادي في الاستجابة للمتطلبات اليومية وانماط التفاعل هذه تصبح عادات متشربة تجعل التغيير صعبا فانماط التفاعلات يجب ان تكون مدروسة وتتضمن الاتصال والأدوار والاعتقادات والثقافة والقواعد. فمثلا تحتاج الأسرة الى قواعد التغيير فهي التي تسمح بالتكيف مع الظروف الجديدة.

وقد يكون بعض هذه القواعد واضحا لغويا على شكل تعليمات أو توجيهات أو نصائح معلنه في مناسبات عديدة والبعض الآخر خفيا وغير مصاغ في كلمات يخلص إليها أفراد الأسرة من خلال تفاعلهم و حسب خبرتهم لعلاقاتهم مع بعضهم البعض.

4- كل فعل أو تغيير يؤثر على كل شخص في الأسرة، ويكون هدف الأسرة المحافظة على الاتزان والاستقرار فأي تغيير يؤثر على استقرار الأسرة، ويحدث عدم توازن وهذا يجعلها في حالة اضطراب عاطفي وشدة وقد يكون سبب هذه التغيرات معيارياً (كتغيرات دورة حياة الأسرة المتوقعة) وغير معيارى (كالشدائد والأزمات).

وكما يحدث تكيف في النظام المعرفي للطفل بمفهوم بياجيه، عندما يكون هناك تغير في أى جزء من النظام، أو بعض العناصر الجديدة المضافة فإن النظام سوف يتمثل إذا أمكن ذلك وسوف يتواءم إذا كان لابد من ذلك وكذلك الانساق تقاوم التغير بقدر الإمكان للمعطيات والأجزاء الجديدة لكن إذا لم تستطع ذلك كما يحدث غالباً عندها يقوم النسق بالتغير.

فالنسق الأسرى يحاول أن يعيد التوازن بإجبار الأعضاء الضالين (المنحرفين عن قواعد النسق) ليعودوا إلى حالتهم السابقة أو لخلق حالة توازن جديدة مع الأعضاء من خلال تغيير العلاقات أو إعادة التنظيم.

5- حتى تؤدي الأسرة وظائفها بشكل جيد فإن الانساق الفرعية يجب أن تحافظ على حدودها فأعضاء الأسرة مثل أجزاء الجوال تتطلب بعض المسافات أو الحدود بين كل منهما للمحافظة على التوازن وعندما تضطرب وتشوش هذه الحدود يظهر الأداء الوظيفي السيء للأسرة.

وتعرف أعضاء الأسرة الحدود في المشاركة في كل نسق فرعى وكيف وتكون وظيفتها حماية تمايز الانساق الفرعية كما انها تميز النسق الأسرى عن النسق الفرعى.

6- الانساق في علاقة ديناميكية مع بيئاتهم حلقات التغذية المرتدة التي تحول بعض مخرجات النسق إلى مدخلات.

فالنشائج التي تعتبر مخرجات النسق يعاد إدخالها أو إدخال بعضها مرة أخرى كمدخلات للاستفادة منها في التصحيح والتحسين للأداء فيما بعد بطريقة دائرية أو حلقة وهذه هي (حلقات التغذية المرتدة) وتساعد حلقات التغذية المرتدة في التهدة من التارجحات والتذبذبات المتزايدة لتساعد بهذا في الإبقاء على حياة النسق ومن ثم على توسيعه وتمديده وتعمل التغذية المرتدة السالبة على التصحيح عن طريق التقليل أو التخفيف من المدخلات حتى يعود النسق إلى حالة الاستقرار

والاتزان. أما التغذية المرتدة الموجبة فتعمل على تضخيم رد الفعل حيث تعمل على زيادة أو تسريع الانحراف الأولي وبذلك فانه من خلال عمليات التغذية المرتدة السالبة والموجبة يمكن تحقيق الاستقرار لاي نسق.

قواعد النسق الأسري:

الأسرة نسق يحكمه قواعد. وينتظم تفاعل أفراد الأسرة حسب هذه القواعد، بحيث تواجد انماط منظمة وراسخة تجعل من الممكن لكل فرد من أفراد الأسرة معرفة ما هو مسموح له به أو ما هو متوقع منه. ان مثل هذه القواعد وهى غير مصاغة في كلمات عادة، تساعد على تثبيت كيفية عمل الأسرة كوحدة، وتشكل الأساس في تطور تقاليد الأسرة، وتحدد إلى درجة كبيرة ما هو متوقع من أعضاء الأسرة بعضهم إزاء بعض.

أولاً: النسق المغلق من الأسرة:

تكون الأسرة منغلقة عندما تعزل نفسها مادياً ونفسياً عن المجتمع الذى تعيش فيه، أو يكون لأفرادها اتصال محدود بخارجها. وقد يميل أعضاء هذه الأسرة إلى عزل انفسهم والانسحاب من مطالب المجتمع التي يخشون ألا يستطيعون الوفاء بها. ان مثل هذه الأسر يكون لها قواعد إجبارية قوية تجعل أفرادها مختلفون عن أفراد الأسر الأخرى، ويبنون حدوداً جامدة تحول دون تدفق المعلومات انهم بذلك يمثلون أفضل تمثيل لما اسماء ألبرت اليز "بالدائرة المغلقة".

ثانياً: النسق المفتوح من الأسرة:

ويسمى نسقاً مفتوحاً عندما يكون قادراً على التغيير وإعادة التشكيل خلقاً لحالات جديدة متوالية، بينما يحافظ في نفس الوقت على الحدود التي تجعل منه نسقاً متميزاً، ومن حيث انه قادر على ادخار الطاقة وعدم تبديدها والنسق المفتوح قادر على القيام بكل النوعين من التغير، وتغير الدرجة الأولى الذى يرتبط بتغيير المكونات الداخلية المنفصل عن أية تأثيرات خارجية، وتغير الدرجة الثانية الذى

يتم نتيجة ورود معلومات وبيانات جديدة من الخارج. ويحافظ على حالة الانفتاح في النسق وهي القواعد المرنة التي تسمح للنسق ان يستفيد من المدخلات البيئية الجديدة لكي ينظم نفسه ويتكيف للضغوط التي يتعرض لها.

أقران النسق الأسرى:

أوضح علماء الفيسيولوجي من الثلاثينيات ان جسم الانسان له القدرة على العمل كنسق أو كنظام ذاتي التشغيل، ويحافظ على وضع ثابت رغم إمكانية حدوث تغيرات كبيرة في البيئة الخارجية. ان الجسم كنسق اجتماعي بيولوجي ديناميكي dynamic biosocial system يتبادل المعلومات مع العالم الخارجي. وما يحدث على مستوى النسق الجسمي للفرد يحدث على مستوى النسق الأسرى حيث يقوم بعمليات يقصد منها إحداث التوازن والاستقرار في بيئته أى ان أفراد الأسرة سوف يحاولون استعادة البيئة المستقرة كلما اختل نظام البيئة.

التغذية المرتدة في النسق الأسرى:

وتشير التغذية المرتدة إلى إعادة إدخال نتائج الأداء السابق إلى مدخلات النسق من جديد كوسيلة لمراقبة الأداء وتحسينه.

حدود النسق:

كل نسق له حدود ينحصر داخلها. وتتضمن هذه الحدود كل العلاقات والأحداث المتضمنة في النسق والتي تختلف عن تلك العلاقات والأحداث القائمة خارج حدوده أو المتضمنة في حدود نسق آخر. (علاء الدين كفافى، 1999، 110-113)

ثانياً: البيئة المدرسية:

حرص الانسان منذ القدم على نقل خبراته عبر الأجيال المختلفة عن طريق التدريب والتقليد والمحاكاة وهو نوع من التعليم غير الشكلى الذى كان يتم في دور العبادة والكتاتيب بعد ذلك وعندما ازداد تطور الحياة وتعقدتها وتطور حضارة المجتمعات وازدهارها تحتم على الانسان انشاء مؤسسات معينة تضطلع بمهمة نقل خبراته من جيل إلى جيل آخر بصورة منظمة وتخضع لنظم إدارية معينة كي تساعد على تعليم أفراد المجتمع وتوفير فرص النمو المتكامل لهم جسميا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا وروحيا وهكذا نشأت المدرسة.

ويشير سيد أحمد عثمان (20، 1970) من أبرز ما يميز العلاقات الاجتماعية في الأسرة الدفء فان العلاقات في المدرسة باعتبارها جماعه ثانوية تتميز بانها علاقات رسميه يغلب عليها الخضوع للقواعد محددة ومعايير متفق عليها يخضع لها الجميع أو على الأقل مطالبون بالخضوع لها وان الاختلاف بين المدرسة والأسرة في طبيعة العلاقات والتفاعلات وليس منفصلا.

ويرى مصطفى فهمى (151، 1976) ان المدرسة عبارة عن وحدة اجتماعية تساعد في بناء شخصية الفرد الاجتماعية.

كما يؤكد فؤاد السيد (191، 1980) على ذلك حيث يرى ان المدرسة تلعب دورا هاما في نمو شخصية الطفل فهي تستطيع ان تفعل الكثير من أجل الطفل إذا قامت بوظيفتها.

مفهوم البيئة المدرسية:

ان البيئة المدرسية تعنى كل ما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية ومناخ مدرسى وصحة عقلية وتحصيل أكاديمي وعلاقات بين المعلم والتلميذ وبين الإدارة والتلميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وكذلك أشكال المناخ داخل الفصل من حيث السيطرة وأساليب الثواب والعقاب وأساليب وطرق التدريس المتبعة.

ذكر عباس عوض (1988، 10) ان البيئة المدرسية تتكون من الأساتذة و الزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة ووقت الدراسة.

ويذكر عبد الصبور محمد (1988) البيئة المدرسية بأنها نوع العلاقات و التفاعلات القائمة بين الموجودين داخل المدرسة تؤثر في سلوك التلاميذ ونلاحظ في نهاية ذلك ان البيئة المدرسية هي كل ما يحيط بالتلميذ داخل المدرسة من أثاث ومدرسين وإداريين وحاله المبانى واتساعها وحاله دورات المياه وحجم الفصل ومساحة الفناء.

ويعرف عبد الهادي السيد (1989، 13) البيئة المدرسية انها تتضمن مجموعه العناصر التى يدركها المعلم ويتألف منها الموقف المدرسى داخل حجره الدراسة والعلاقات بين الأفراد تلك العلاقات التى تؤثر في سلوك التلاميذ.

ويعرف سالم محمد (1990) البيئة المدرسية بأنها تتكون من مواقف أو مركبات أو مشيرات وتشمل الأحداث والعلاقات التى تؤثر في سلوك البيئة.

وفي ضوء ما سبق يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للبيئة المدرسية ينص على أنها مجموعة من العوامل الخارجية التى تحيط بالفرد والعوامل الداخلية بداخل المدرسة، وعلاقة بين التلميذ والإدارة المدرسية والمعلم، وعلاقة بين الطلاب بعضهم ببعض، وعلاقة المعلم بالتلميذ، لتوفير المناخ المدرسى الصحى المناسب لتنمية القدرة على التفكير الجيد.

أهمية البيئة المدرسية:

يشير ويلبرج (1969) Walberg إلى ان البيئة المدرسية توفر للتلميذ الفرصة الكاملة للتفاعل مع غيره من الأطفال والزملاء من بيئات مختلفة وبما توفره من فرصة للقيادة والتبعية والقدرة على إظهار القدرات الإبداعية للموهوبين كما ان المؤسسة ليست بناء جامدا خالياً من المشاعر ولكنها في الحقيقة مؤسسة هادفة تموج بالمشاعر والتفاعلات بين مختلف عناصرها ينعكس تأثيرها على الطلاب بما يحملونه

من علم ومعرفة وقيم واتجاهات ومهارات للتكيف مع مجتمعهم حيث يكون هؤلاء الطلاب.

والبيئة المدرسية تختلف عن الأسرة في انها تحتل مجتمعا أكثر اتساعا وأكثر تعقيدا إلا ان العلاقات فيها ليست بنفس العمق والحرارة والاستمرارية كما في الأسرة ففي البيئة المدرسية يجد التلميذ نفسه في بيئة جديدة تتسم بالتغير ويجد نفسه مع خليط من الرفاق وتظهر المهارات الاجتماعية كالتعاون وتظهر معه أهميه البيئة المدرسية على الفرد عامه وقدراته التعليمية خاصة. (عمرو عمر، 2002، 721)

العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي:

تحدد داخل مجتمع المدرسة عدة انواع من العلاقات وهي:

- 1- علاقة الطلاب بعضهم البعض.
- 2- علاقة الطلاب بهيئة التدريس.
- 3- علاقة المدرسين بعضهم البعض.
- 4- علاقة المدرسين بالناظر (بالادارة المدرسية)
- 5- علاقة المدرسة بالسلطات التي تشرف عليها.
- 6- علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها.

وفيما يلي شرح لهذه العلاقات:

1- علاقة الطلاب بعضهم البعض:

تلعب العلاقة بين التلاميذ بعضهم البعض دورا هاما في تكوين شخصياتهم فالتلاميذ يتأثرون بسلوك بعض وان كلاً منهم يحاول ان يقلد زميله في تصرفاته وحركاته واحتياجاته بانهم يحتاجون إلى الشعور بانهم جزء من جماعة يتمون إليها

وموضع نظر الغير وعطفهم وكثير من العوامل والمؤثرات التي تمنع الحاجات في مدارسنا حيث يوجد التحيز والتعصب والتخلف وكل هذا يجب ان نتجنبه. (أبو الفتوح رضوان وآخرون، 1987، 225)

2- علاقة الطلاب ببيئة التدريس:

يجب ان تقوم هذه العلاقة على الأخوة والاحترام المتبادل وعطف المدرسين على التلاميذ وتعلق الطلاب بمدرسيهم فالمدرس قائد والتلاميذ رعاياه وكلا الطرفين إيجابى في الموقف ويجب على المدرس ان يفهم القيادة فهما صحيحا لمساعدة الطلاب على النمو الصحيح إلى أقصى درجة ممكنة وتوجيههم توجيهها مبني على غرض واضح في اذهان الجميع ويستبدل المدرس اسلوب التهكم والسخرية اسلوب التشجيع والمدح والمساعدة والتبصير بالخطأ وتهيته المجال لاقتناع الطلاب وابداء مقترحاتهم والعمل على الاخذ بالمعقول واشراك الطلاب في تحديد الاهداف وفى رسم خطه العمل وفى التنفيذ ويؤدى هذا الى تحمسهم وتقبلهم الاعمال التى يقومون بها واختلاط المدرس بالطلاب في الفصل وفى الفناء وفى النشاط وليس افتقاد يفقده شخصيته ويحط من كرامته واتساع صدر المدرس للاستماع الى مشكلات الطلاب والتفكير معهم في حلها حلا يناسب ظروفهم وطباعهم وقيام المدرس بالمجاملات اللازمة للطلاب في المناسبات المختلفة وتشجيع أسلوب المناقشة داخل الفصل وخارجه ليتيح للتلاميذ حرية الراى والتعاون والعمل على تحقيق كل فرد أهداف الجماعة.

3- علاقة المدرسين بعضهم البعض:

فهى أولا تحدد مدى النشاط وإمكانياته في المدرسة وسير العمل فيها وثانياً تنعكس على نفوس التلاميذ في المدرسة، باعتبار المدرسين قدوة لهم من ناحية، لان أى توتر بين المدرسين من شأنه ان يؤثر في التلاميذ. وهذا فضلاً عن ان علاقة المدرسين بعضهم ببعض عامل أساسى في الروح المعنوية بينهم، وسلامة نفوسهم وصحتهم.

4- علاقة المدرسين بالناظر:

يجب على ناظر المدرسة ألا ينظر للمدرسين نظرة الندد ولا ينظر إلى نفسه على أنه اليد العليا والمدرسين اليد السفلى التي يجب أن تصدع بما يأمرها به من قريب أو بعيد وتعرض كل شيء عليه وإذا وقعت منهم هفوة أو خطأ اقتنصها وأقام عليها حكمه لأن ذلك يؤدي إلى العلاقات السيئة بين المدرسين والناظر وهي التي تؤثر في العمل المدرسي، وتؤدي إلى فتور الهمم وهبوط الروح المعنوية، وتؤدي إلى أحزاب وشيع وإلى فوضى وإلى اكتساب التلاميذ كثيراً من الصفات السيئة.

5- علاقة المدرسة بالسلطات التي تشرف عليها:

تقوم الديمقراطية على مبدأ تدبير الأهالي شئون أنفسهم بأنفسهم في إطار سياسة الدولة. ويتطلب تحقيق هذا المبدأ في التعليم أن تأخذ المدارس بالاتجاه اللامركزي في كثير من شئونها، ويرتبط الاتجاه نحو اللامركزية في أذهان بعض الناس بمفهوم متطرف خاطئ تفتيت السلطة المركزية التي في السلطات المحلية، وتوزيعها على الأقاليم، وتكون صورة مصغرة من السلطة المركزية وتقوم بنقل الأوامر والتوجيهات إلى مدارس أقليمها بينما المقصود بالاتجاه اللامركزي الصحيح، اشتراك أهالي الأقليم اشتراكاً فعلياً، مع المسؤولين والسلطات المحلية في شئون التعليم المالية والإدارية والفنية في ذات الأقاليم.

6- علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها:

وتكتمل صورة الجو الاجتماعي في المدرسة بالإشارة إلى العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، بما فيه من أولياء أمور التلاميذ، ومؤسسات ومرافق وهيئات، وأهالي فواجب المدرسة لا يقتصر على مجرد خلق علاقات طيبة مع التلاميذ بل أنه يمتد إلى أنه يمتد إلى تكوين علاقات سليمة مع أولياء أمورهم وسائر أعضاء المجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

ان المدرسة في مجتمعنا هي الوحدة المسؤولة عن تنمية الابتكار لدى الأفراد، وذلك بسبب الظروف الاجتماعية التي قد تجعل الأسرة غير واعية أو غير قادرة لتفهم ضرورة وأهمية تدريب وتنمية وتعميق الوعي والسلوك الابتكاري.

فالأسرة تشكل جانباً واحداً من جوانب تأثير الوسط الاجتماعي على الطفل ويبقى الدور الأكبر في تشكيل الابتكار الفردي للمدرسة لان كل المواقف التي تنتج عن الاتجاهات بين الوالدين والأطفال التي تساعد على النمو والابتكار عند الطفل تحفظ وتتكرر أيضاً في الاتجاهات بين المعلمين والمربين والتلاميذ. (محمد سلامة، 1993، 51)

ويظهر الدور المهم للمدرسة من خلال ما تمارسه إدارتها ومدرسوها وقادتها من سلوك وانشطة، ويظهر ذلك من خلال دورها المهم في تنمية الابتكار عن طريق:

تشجيع الأنشطة الحرة لدى الطلاب في أوقات محددة وإتاحة الفرصة للمدرس للتحرر من الشكل التقليدي في إلقاء الدروس ورفع الروح المعنوية وتنمية الدافعية عند الطالب والأخذ بيده في لحظات الأزمات، وإثارة روح المنافسة الشريفة بين الطلاب ونزع الحقد والكراهية من نفوسهم والاهتمام بالبعد الانساني في العلاقة بين المعلم والطالب والاقتراب من الاهتمامات الشخصية للطالب وتدريب الطالب على النظام، وضرورة الكشف عن القدرات الابتكارية عند كل تلميذ وتوفير فرص التعلم وأتاحه الفرصة للتعبير عن الذات في جلسات مفتوحة وبخاصة جلسات العصف الذهني للتدريب على التفكير الناقد والتحرر من الخجل والخوف والتردد والهروب وتخصيص وقت مستقطع للمدرس لكي يمارس فيه مع تلاميذه الأنشطة الحرة الخاصة بالمقرر الذي يدرسه بما يسمح له بان يحافظ على الخطة الدراسية.

الفصل السابع الإبداع الجماعي



الفصل السابع

الإبداع الجماعي

مقدمة:

إن الشكل الأساسي لعلاقة الإنسان الفعالة بالعالم الخارجى هو النشاط، بينما الشكل الأساسي للنشاط الإنسانى هو العمل في مجالاته المتعددة في عمل: العامل، الفنان، العالم، السياسى، المفكر... الخ، وفي هذه المجالات المتنوعة من النشاط يظهر الإبداع ويتجلى.

لقد أصبح الإبداع منذ الخمسينات من القرن العشرين مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمى في عدد كبير من الدول فقد ظهر في عصر النهضة في أوروبا بعد أن حلت الميكنة في إطار ثورة التقنية العلمية المعاصرة، فالتقدم العلمى لا يمكن تحقيقه دون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، وهذا التطوير أحد مهام العلوم الانسانية عامة وعلم النفس بصفة خاصة. (الكسندرو روشكا، 1989: 13).

وتؤكد الدراسات المتعددة التى أجريت في السنوات الأخيرة في مجال التفكير الإبداعى على حقيقة مؤداها أن العقل البشرى ما زال حتى الآن لم يستثمر بأفضل مما فيه، وقد تنبّهت المجتمعات المتقدمة الى تلك الحقيقة، بدأت تعمل من أجل استثمار طاقة التفكير الإنسانى فردياً كان أم جماعياً بعد تلك الكشوف المتزايدة في طبيعة هذا الفعل وفيما يمكن أن يحققه باستخدام الأساليب التى تزاد بقدر تزايد مكتشفاته خصائص العقل الإنسانى. (مصرى حنورة، 1997: 343).

ويتطلب تنمية التفكير الإبداعى تهيئة بيئة تعليمية تسهم في تكوين أفراد قادرين على التفكير الإبداعى، تقوم على وضع الطلاب في مواقف جديدة ومثيرة، ومواجهتهم لمشكلات غير تقليدية تتحدى تفكيرهم، وتتطلب حلولاً مبدعة، كما تدفعهم لاستنتاج نتائج فريدة بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على النقد والتحليل

والتقويم الحر لتوليد العديد من الأفكار التي تتسم بمرونتها وأصالتها وطلاقتها.
(حسين الدريني، 1991: 61).

أولاً: الإبداع Creativity:

يتحدث الباحثون عن الإبداع أو عن الخلق الفني أو عن الابتكار العلمي، ويبدو أن كلمة الإبداع Creativity قد ظهرت في أوروبا في عصر النهضة لكي تشير إلى كل ما هو أصيل ومبتكر وإلى حد ما مثمر وقد أدى التباين في تعريف الإبداع إلى زعم خاطئ بأنه عملية لا يمكن دراستها علمياً لإختلاف المعيار الذي يمكن أن تقاس به. (ماجد مورييس، 1999: 89).

أ- المعنى اللغوي للإبداع وعلاقته ببعض المصطلحات الأخرى:

أصل الكلمة في الإنجليزية Creativity or Creativeness وهي تشتق من كلمة الخلق Creation والفعل يخلق Create وأصله اللاتيني Creare ومعناه القاموسى يخرج إلى الحياة أى ينشئ، ويصمم ويخترع أو يكون سبباً.
(كوثر قطب، 1996: 14).

وفي اللغة العربية الإبداع يعرف لغة بالإنشاء أو الاختراع، وفي لسان العرب لابن منظور معنى كلمة إبداع تشير إلى الخلق بمعنى تحقيق شئ ما له صفة الجدة، وفي المعجم الفلسفى يعرف الإبداع لغة بأنه إحداث شئ على غير مثال سابق، وفيها اصطلح العلماء على إيجاد شئ مسبق بالعدد.
(مراد وهبه، 1979: 221).

وفي معجم المصطلحات التربوية يعرف الإبداع بأنه القدرة على اكتشاف علاقات جديدة تحدث تغيراً في الواقع. (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003: 15).

ومن المصطلحات أو المعانى المرتبطة بالإبداع هي الابتكار، العبقرية، النبوغ، الموهبة فيتضح أن مادة "بكر" التي اشتقت منها كلمة ابتكار لا تفيد إلا معنى الوصول

أولاً، أى أنها متعلقة بالفعل أو النشاط من حيث وقت إتيان الفرد له وبالتالي فإن اعظم ما يمكن ان تدل عليه كلمة ابتكار هو معنى الابتداء أو الريادة على أكثر تقدير.

في حين تشير كلمة إبداع إلى خصائص كيفية الفعل أى النشاط الذى يأتى به الفرد، ومنها الجودة Novelty والأصالة Originality وبهذا المعنى فإن كلمة إبداع تعتبر أكثر صحة من حيث اللغة العربية وإتفاقاً مع تلك التعريفات التى جاءت باللغة الانجليزية. (كوثر قطب، 1996: 15).

وفي دراسة حلمى المليجى (1984: 90) يرى ان الإبداع أعلى مرحلة في التفكير الذى أطلق عليه جليفورد بالتفكير التباعدى Divergent thinking، وان الابتكار عتبة من عتبات الإبداع.

أما بالنسبة لمصطلح العبقرية Genies يعنى الأصل اللاتينى لهذا المصطلح "حارس الروح أو العقل" ويعنى في الانجليزية عدة معان منها القدرة العقلية أو الاختراعية، والمعنى الشائع له الشخص الذى يحصل على نسبة ذكاء مرتفعة جداً. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 20).

أما مصطلح الموهبة Talent فهناك معايير متعددة لتعريف الموهبة حيث تتضمن الذكاء المرتفع، والإبداع المرتفع والدافعية المرتفعة ويجب توافر الخصائص الثلاث لضمان الموهبة الحقيقية في أى مجال. (عماد الطيب: 2003).

والموهوب هو كل من تفوق في أدائه على أقرانه في الأنشطة الأكاديمية أو الفنية أو الاجتماعية. (عادل البنا ومحمود منسى، 2002: 35).

بـد المعنى السيكلوجى للإبداع:

هناك أسس عدة يمكن تعريف الإبداع وفقاً لها.

- تعريف الإبداع على أساس الناتج الإبداعى.

- تعريف الإبداع على أساس السمات العقلية الشخصية للمبدع.
- تعريف الإبداع على أساس العملية الإبداعية.
- تعريف الإبداع كأحاساس بالمشكلات والقدرة على حلها.

1. التعريفات التي تركز على الانتاج:

يعرفه سيد خير الله (1974: 7) بأنه قدرة الفرد على الانتاج الذى يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة، والتداعيات البعيدة استجابة لمشكلة ما أو موقف مثير.

ويعرفه شتاين (M. Stein, 1975:311) بأنه عمل جديد ترضى عنه جماعة ما وتتقبله على انه مفيد .

ويعرفه الكسندرو روشكا (1989: 8) بأنه النشاط الفردى أو الجماعى الذى يقود إلى انتاج يتصف بالأصالة والقيمة والجدة والفائدة من أجل المجتمع.

وتعرفه مايسكاى (Mayesky, 1990:3) بأنه عمل شئ أصيل بالنسبة للفرد، ويحظى بتقدير الآخرين بمعنى انه طريقة لحل مشكلة، أى انتاج منتج جديد.

وعرفه على عبد اللطيف (1995) بأنه انتاج شئ ما على ان يكون هذا الشئ جديداً في صياغته وان كانت عناصره موجودة من قبل.

ويرى جليفلورد Guilford ان الإبداع تفكير في نص مفتوح ل يتميز الانتاج فيه بخاصية مميزة هى تنوع الإجابات المنتجة والتى لا تحددها المعلومات المعطاة (ابتسام السحماوى، 1998: 193).

ويعرفه جيمس كيث (Keith, 1999:211) بأنه انتاج نتائج إيجابية وفريدة حول موضوع ما.

وعرفه فتحي جروان (2000: 824) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة مما يشكل حالة ذهنية فريدة.

وعرفه بروكس (Brooks, 2001:67) بأنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع انتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه.

ويعرفه السعيد الجندى (2004: 7) بأنه نشاط عقلي يقوم به المتعلم بهدف انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار أى الإجابات المختلفة والمتنوعة والجديدة والفريدة حول موضوع أو قضية تاريخية، وهذه الأفكار تعكس الطلاقة والمرونة والأصالة.

2. التعريفات التي تركز على الإبداع كعملية:

ان التعريفات التي تنتمى إلى هذا النوع وتؤكدته تحاول ان تصف العملية الإبداعية ومراحلها، ودور كل مرحلة في الوصول إلى الهدف الإبداعي. (محمد البريدى، 1996: 64)

يرى تورانس (Torrance, 1974) ان الإبداع هو عملية الإحساس وإدراك الثغرات والفجوات في المعرفة والمعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الداخلى الذى لا يوجد له حل متعلم، والبحث عن الدلائل، ووضع الفروض لهذه الثغرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وتبادلها.

ويرى شتاين (M. Stein, 1975:311) ان الإبداع هو عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية ووضع الفروض، واختبار صحة الفروض، وإيصال الناتج للآخرين

أما كريشتفيلد فيرى ان جوهر العملية الإبداعية في الربط والتأليف بين العناصر المعرفية لدى الفرد والتحرير فيها بطريقة تتسم بالمرونة (زين العابدين درويش، 1983: 62).

ويرى أجوفاندو (A. Govendo, 2001:19) ان الإبداع هو عمل ربط عقلى بين مفاهيم تبدو مختلفة أولاً أو لا تتماشى في الوضع الطبيعي سوياً وتكوين أفكار جديدة.

مما سبق نجد ان هذه التعريفات تركز على مراحل العملية الإبداعية، وهذه المراحل: الإحساس بوجود مشكلة، الإعداد أو النهوض للإختصار أو الإحتضان، الإشراف، التنقيح أو المراجعة.

مراحل عملية الإبداع:

يرى فاخر عاقل (1985: 58) ان مراحل العملية الإبداعية هي ما تقرر لنا خطوات عملية الإبداع يتجه أصحاب هذا النوع من التعريفات إلى تعريف الإبداع عن طريق تعريف العملية الإبداعية ذاتها لان العملية الإبداعية غير ظاهرة، ومعقدة فهي تجرى في المخ والجهاز العصبى للانسان في محاولة لتبسيطها بتقسيمها إلى مراحل.

أ- الإحساس بالمشكلات Sensitivity to problems

ب- الإعداد أو التهيؤ Preparation: وفيها يتم التعرف على المشكلة وتحديد ما وجمع المعلومات.

ت - الإختمار أو الإحتضان Incubation: وفيها يحاول الفرد استيعاب المعلومات والخبرات السابقة وإيجاد العلاقات وربطها.

ث - الإشراف Illumination: وهي زروة العملية الابتكارية حيث يتوصل فجأة إلى الحل الجديد للمشكلة.

ج - التحقق Verification: يحاول تنقيح الحل وتقييمه للتأكد من قدرته على حل المشكلة.

3. تعريفات الإبداع كإحساس بالمشكلات وحلها:

يرى محمد البريدى (1996: 12) ان الإبداع هو قدرة الفرد على الاستجابة للمواقف والمثيرات التي تواجهه وتميز هذه الاستجابة بالمرونة والطلاقة والأصالة والقدرة على تقديم أكبر قدر من الحلول المتنوعة والأصيلة بها.

وترى فوزية النجاسي (2005: 161) ان الإبداع هو قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجهه الفرد.

وهنا نجد ان هذه التعريفات ربطت بين الإحساس بالمشكلة والإبداع ولولا الإحساس بالمشكلات لما أثرت دافعية الإبداع.

4. تعريفات الإبداع من منظور السمات الشخصية:

يرى جلفورد (Gelford, 1950) ان الشخصية المبدعة تعرف من خلال مجموعة قدرات رئيسية هي الحساسية للمشكلة وطلاقة الأفكار والمرونة والأصالة، والشخص المبدع لديه حافز طبيعي يشجعه متمثل في اهتمامه بالحصول على الخبرات والأفكار الجديدة والتعامل معها لأجل الحصول على المتعة العقلية (محمد ثابت، 1991: 15).

ويعرفه أحمد سيد أحمد (1993: 20) الإبداع بأنه نشاط مميز للانسان يستهدف التوصل إلى علاقات جديدة تتجاوز الواقع من أجل تغييره والتحكم فيه. ويرى محمود منسى (1994: 234) ان الإبداع هو القدرة على التفكير الذى يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة تتميز بالحدائة بالنسبة للفرد نفسه والمجتمع الذى يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها.

ويذكر (محمد البريدى، 1996: 210) ان باجانو 1979 يرى ان الشخص المبدع هو ذلك الشخص القادر على الربط بين الحقائق الموجودة ووجهات النظر المبينة بالأحداث، اكثر من ذلك الشخص الذى يتمسك بالحقائق، فالشخص المبدع شخص لديه تفضيل للمعقد، واللاتناسق واللامتئامل، ولديه قدره عالية على التخيل.

ويرى سمبسون Simpson الإبداع بأنه المبادرة التي يبدئها الشخص بقدرته على الاشتقاق من التسلسل العادى في التفكير إلى تفكير مختلف (إبتسام السحماوى، 1998: 195)

ويعرف نيوول وزملاؤه (Newell, 1962) التفكير الإبداعى بأنه التفكير الذى يتسم بعدم التلقائية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التى ينسب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قوية ومثابرة عالية، وتتضمن المهام التى يقوم بها الفرد أثناء سعيه لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة في البداية (Mcfadzean, 2000:64).

ترى مها عجمى (2005: 64) ان الشخصية المبدعة تعرف من خلال قدرات هى: المرونة والاستقلال والمثابرة والاعتماد على النفس والمغامرة والاهتمامات المتنوعة ومن خلالها يطور الفرد معلوماته وخبراته وتجاربه وأحاسيسه وعلاقته إلى أفكار أصيلة وجديدة.

ويتضح ان هذه السمات تحقق آثار إيجابية على التفكير وتزيد من ثقة الأشخاص بانفسهم وبالتالي تحقق الإبداع.

يتضح من التعريفات السابقة اتفاق معظم الآراء على ان للإبداع عدة أبعاد هي الطلاقة، الإحساس بالمشكلات، المرونة، الأصالة، الاحتفاظ بالاتجاه. كما يتضح ان بعض الباحثين يركزون على الإبداع لدى الأفراد دون ذكر الجماعة، مما يعنى ان البعض تبني الإبداع الفردي والبعض الآخر تبني الإبداع الجماعي.

فالإبداع نشاط فردي أو جماعي يقود إلى الاستجابة إلى مواقف ومثيرات ومشكلات على ان تتميز هذه الاستجابة بالأصالة والطلاقة والمرونة والفائدة للمجتمع وتقديم أكبر قدر من الحلول المتنوعة.

تد أبعاد الإبداع:

يرى جليفورد ان الأبعاد أو المكونات الرئيسية للإبداع هي الأصالة والطلاقة والمرونة ولا يقتصر أمرها على انها ضرورية فقط بل انها إذا توافرت بمقادير ملائمة كان فيها الكفاية. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 38)، وتتمثل الأبعاد فيما يلي:

1- الأصالة Originality:

تعنى القدرة على سرعة انتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات ذات الارتباطات غير المباشرة البعيدة بالموقف المثير (أحمد سيد احمد، 1993: 20)

ويذكر عبد السلام عبد الغفار (1997: 133) انه يمكن قياس الأصالة من خلال كمية الاستجابات غير الشائعة والتي تعتبر استجابة مقبولة للأسئلة أو بنود الاختبار وكذلك يمكن قياس الأصالة على أساس الاستجابات التي تشير إلى ارتباطات أو تداعيات بعيدة أو غير مباشرة بالنسبة لبنود اختبار النتائج أو المترتبات.

ويعرف لويس (M. Luis, 2004:18) الأصالة بأنها ما هو غير مألوف أو خارج عن الفكر الاعتيادي أو هو غير شائع.

وفي معجم المصطلحات التربوية تعرف الأصالة بإدراك الفرد للأشياء في صورة جديدة وغير مألوفة. (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003: 53).

2. الطلاقة Fluency:

هي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو مواقف مثيرة (أحمد عبادة، 2001: 25).

ويعرفها عبد السلام عبد الغفار (1997: 15) بالقدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في موقف معين في زمن محدد وتقاس هذه القدرة بحساب عدد الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع أداء الأقران.

3. المرونة Flexibility

هي القدرة على توليد أشكال متنوعة للأفكار. (P. Paulus, 2000:239). وتتضمن:

أ. المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility):

هي سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف ما (M. Luis, 2004:19)

ب. المرونة التكيفية Adaptive Flexibility:

وهي تعبر عن الانتاج التباعدى لفئات الأشكال وهي تظهر عندما يطلب من الفرد ذلك في الاختبارات. (فؤاد أبو حطب، 1992: 326)

4. الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems):

هى رؤية الفرد الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعى الأخطاء ونواحي النقص والقصور ويمس بالمشكلات ويحاول التغلب عليها وسد الثغرات بها. (عبد الستار إبراهيم، 2002: 56)

وتعرفها إيمان محمود (2002: 221) بأنها قدرة الشخص على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف المحدد الذى قد لا يرى فيه شخص آخر أية مشكلات والإحساس بهذه المشكلات.

يرى ممدوح الكنانى (1988: 20) ان الحساسية للمشكلات هى حساسية الفرد في قدرته على استشعار واكتشاف المشكلات من حوله والوصول لجوانب العيب أو النقص فيها هذا الإحساس هو أول الخطوات التي تتحدى المبتكر للوصول إلى التفسيرات أو الحلول لهذه المشكلة.

5. التخيل Imagination:

يعرفه حامد زهران (1977: 25) على انه عملية عقلية تقوم على انشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تنظمها في صور أو أشكال لا خبرة للفرد بها من قبل.

وتعرفه مريم سلطان (1992: 24) بأنه ذلك النشاط النفسى الذى يتم من خلال المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الإدراكية للعناصر أو المواقف.

6. التفاصيل: Elaboration

يقصد حلمى المليجى (1984: 137) بالتفصيلات بانها بناءً على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلاً أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة.

ويرى توارنس (1996) ان التفصيلات هي قدرة الفرد على تطوير أو تزيين أو زخرفة أو تنفيذ أو تفضيل الأفكار بأى من الطرق الممكنة. (محمد ثابت، 1991: 288)

7. إعادة التنظيم Redefinition أو إعادة تحديد المعانى:

يشير أحمد صالح (1959: 256) إلى ان بُعد التنظيم التجديد يتمثل في مقدرة الفرد على إعادة تكوين مجموعة من الأجزاء في كل جديد يسبق ان مرت في خبرته.

والدراسة الحالية تبني الاتجاه الذى يركز على الإحساس بالمشكلات والطلاقة والمرونة والأصالة كأبعاد للإبداع.

ثد نظريات تفسير الإبداع:

لكل مدرسة أو اتجاه في علم النفس بصمة نظرية ومنهجية مختلفة في دراسة الإبداع مما جعل هناك تفسيرات متباينة لان كل تفسير يتأثر بالخصائص الأساسية للنظرية التى تقدمه، وفيما يلي توضيح لذلك:-

1. النظرية الترابطية في الإبداع:

يرى علاء الدين كفافى وآخرون (1996: 10) ان الابتكار تنظيم للعناصر المرتبطة في تراكيب جديدة لتحقيق هدف ما، والحل الابتكارى هو المتضمن لعناصر متباعدة انتظمت في التركيب أو في النسق الجديد.

كما يرى محمد البريدى (1996: 28) ان الترابطيين يشيرون دون توضيح لأهمية الحصول على المعارف، وثراء المعارف، والعناصر الترابطية، وامتلاك الخبرات كأساس للانتاج الإبداعي.

2. النظرية الجشطتية في الإبداع:

يؤكد أصحاب هذه النظرية على مفهوم الاستبصار، أى القدرة على الإدراك الواعى للعلاقات القائمة بين الانسان والبيئة والاعتماد على أسلوب حل المشكلات في مواجهة المواقف (غيلان الشرجينى، 2000: 83).

ويعد فارتيمر (Wertheimer) أحد رواد هذه المدرسة ولقد قامت محاولة على يديه في إعداد نظرية في الإبداع، حيث يرى ان التفكير المبدع يبدأ عادة بمشكلة تمثل جانباً غير مكتمل وعند صياغة المشكلة أو الحل يؤخذ (الكل) بعين الاعتبار، ويعنى ذلك تفحص الأجزاء من الإطار الكل. (الكسندر روشكا، 1989: 23)

ويوجد نوعان من الحلول لهذه المشكلة حلول تأتى صدفة أو قائمة على أساس التعلم وأخرى تتطلب الحدس، وفهم المشكلة، وهى ما أطلق عليه الحلول الإبداعية.

3. النظرية السلوكية في الإبداع:

ترى السلوكية ان الفرد ابن البيئة، سلباً أو إيجاباً، بما يعزز وفقاً لهذه النظرية ان المجتمع هو المسئول مسئولية كاملة عن سلوك أفراده، لذلك تركز السلوكية على أهمية التعليم كأداة لتغير السلوك باعتبار ان مثيرات البيئة هي التي تعزز العادة التي تصبح سلوكاً (غيلان الشرجينى، 2000: 82) وقد ظهرت هذه النظرية في رحاب الاتجاه السلوكى.

وقد أشار علاء الدين كفافى (1996: 11) إلى ان السلوك الابتكارى يتم تعلمه إذا ما عزز بين أساليب السلوك الأخرى وبذلك تعطى هذه النظرية الأبناء

والمعلمين الدور الأعظم في تنمية السلوك الابتكاري والقدرات الابتكارية عند التلاميذ والأطفال.

4. نظرية التحليل النفسي في الإبداع:

يرى رائد هذه المدرسة فرويد أن الإبداع يظهر لدى الفرد نتيجة الصراع بين رغباته ودوافعه من جهة وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى، حيث أن هذه الدوافع والرغبات عادة ما تكون مرفوضة اجتماعياً ومن ثم يقوم الفرد بإعلاء هذه الرغبات وهذه الدوافع (الجنسية) إلى انتاجات مقبولة للمجتمع. (عبد الغفار، 1977: 179)

أما بالنسبة لبعض انصار مدرسة التحليل النفسي المعاصرين مثل روتنبرج (Rothenberg) الذي قام بدراسة العملية الإبداعية من خلال جلسات ومقابلات التحليل النفسي للفنانين والعلماء منهم من حصل على جائزة نوبل وجوائز من الولايات المتحدة الأمريكية وكانت عينته من المتطوعين، واعتقد أنه لا بد للمبدع أن يستخدم عمليات تفكير خاصة فهي التي تميزه عن غيره أو عملية البدايات المتعارضة وفيها المتناقضات والمتعارضات تُرى في أن واحد.

5. نظرية جليفورد في الإبداع:

تسمى هذه النظرية بنظرية العوامل وتستند بشكل أساسي إلى العقل وفسر جليفورد ظاهرة الإبداع والعملية الإبداعية في ضوء نموذج ثلاثي الأبعاد في بنية العقل. (إسماعيل البريدى، 1996: 30)، والأبعاد الثلاثة في نموذج بناء العقل هي:

- أ- العمليات Operations وهي نوعان: عمليات الذاكرة، وعمليات التفكير.
- ب- المحتوى Content مثل: محتوى الرموز - محتوى الأشكال - محتوى المعاني - المحتوى السلوكي.

ج-النواتج مثل: الوحدات- الفئات- العلاقات- المنظومات- التحويلات- التنظيمات.

6. الاتجاه الانساني والإبداع:

من ممثلي هذا الاتجاه كارل روجرز (Rogers) وماسلو (Maslo) حيث أكدوا على ارتباط الابتكار بمرحلة تحقيق الذات لدى الأفراد فقد أوضح روجرز أن الابتكار انتاج جديد كمحصلة للتفاعل بين شخصية الفرد المتميزة وخبراته ويتطلب ذلك أن تكون مقومات التقويم داخلية ولدية القدرة على التعامل مع الأفكار. ويتفق ماسلو مع روجرز في أن تحقيق الذات هو الدافع الأساسي لدى الإنسان لشعور الفرد بالرضا إذا ما استطاع تحقيق ذاته. وبذلك كان السلوك الابتكاري هو قمة السلوك المحقق للذات والذي يحقق للفرد توافقه مع ذاته وبيئته (علاء الدين كفاقي وآخرون، 1996: 12)

ج. الإبداع والتحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو محصلة ما اكتسبه التلميذ من المواد الدراسية من معلومات ومفاهيم وخبرات لازمة للحياة ومهارات قويم واتجاهات سليمة تتفق مع المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع. (محمد البريدى، 1996: 63)

ارتفاع التحصيل ليس دوماً مؤشراً على الإبداع، إلا أن بعض المبدعين كانوا مرتفعي التحصيل مثل فرويد الذي كان متفوقاً على فصله في المدرسة الثانوية الألمانية والبعض الآخر كانوا منخفضي التحصيل كآينشتاين (سائين، 1993: 105).

ونتائج الدراسات عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والإبداع كانت متباينة فقد توصل أسامة معوض (1989) إلى وجود علاقة موجبة بين الإبداع والتحصيل الدراسي، أما جينسن (1973) لم يجد علاقة بين التحصيل في الرياضيات والإبداع.

ج. الفروق النوعية (الجنسية) في الإبداع:

ان الشخصية المبدعة تتميز بالتألف والتركيب بين سمات ذكرية وسمات انثوية سواء بالنسبة للذكور أو الاناث بالرغم من ان الإبداع يتطلب الاستقلال المرتبط بسمات الذكر أكثر من الانثى إلا انه يتطلب الحساسية التي تميزت الانثى وعلى هذا علينا ان نتوقع ان يظهر الذكور المبدعون ميلاً إلى الانوثة أكثر مما يظهر أقرانهم من غير المبدعين وان تظهر الاناث المبدعات ميلاً ذكرياً أكثر مما تظهر قريناتهن من غير المبدعات. (لبنى العيسى، 2005: 2).

هناك شبه إجماع حول سمات وخصائص الشخصية الابتكارية يمكن إيجازها في الآتي: لديه وجهة نظر يستطيع ان يقنع بها الآخرين، لديه ثقة مطلقة في كل ما يود ان يفعله، قدرة على المثابرة، التوافق الذاتي، ضبط النفس والاستقلالية. (J. Slabbert, 1999:62)

ومن الدراسات التي تؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الإبداعي:

- دراسة ممدوح الكنانى (1990) توصلت إلى انه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في القسمين العلمى والأدبى من الجنسين من خلال درجة تأثرهم بالمناخ الابتكارى المتوافر في الأسرة لأفراد العينة.
- دراسة جاد الله أبو المكارم (2006) توصلت إلى انه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات عيتسى (الذكور والاناث) على أى من قدرات الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى).

ومن الدراسات التي وجدت فروق لصالح أحد الجنسين:

1- دراسات وجدت فروق لصالح الاناث:

دراسة حسن على (1986) استخدم مقياس ميهرابيان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود قدر من التباين بين الذكور الاناث، حيث كانت تلك الفروق لصالح الاناث في متغيرات المرونة والطلاقة والذكاء والحساسية الأخلاقية والجاذبية الاجتماعية ولم تتضح الفروق بين الجنسين في عاملى الأصالة والتحصيل الأكاديمي. (محمود عكاشة، 2000: 295)

دراسة (أحمد مصطفى، إسماعيل الفقى، 1993) حيث قام الباحثان بالكشف عن الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب الصف الأول الثانوى في قدرات التفكير الإبداعى، وحب الاستطلاع والدوافع المعرفية وكذلك دراسة أثر التفاعل بين جنس الطالب ومستواه في هذه المتغيرات. واستخدم الباحثان اختبارات التفكير الإبداعى لعبد السلام عبد الغفار وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الاناث في اختبار التفكير الإبداعى.

دراسة كيم (Kim, 1995): وتهدف إلى دراسة العلاقة بين الإبداع المرتبط بالتحصيل الدراسى والتعليم المميز ونمط التفكير لدى طلاب المدارس العليا في كوريا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في القدرة الإبداعية مرتفعة بين عينة الذكور وعينة الاناث لصالح عينة الاناث.

2- دراسات وجدت فروق لصالح الذكور:

دراسة جميلة شارف (1991) وتهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الإبداع والنجاح المدرسى وأثر الجنس في هذه العلاقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان التلاميذ المتفوقين هم الأكثر قدرة على التفكير الابتكارى من التلاميذ غير المتفوقين.

وانتهت دراسة مصرى حنورة (1997) إلى ان الاناث يحصلن على درجات مرتفعة في الطلاقة والمرونة اكثر من الذكور بينما يحصل الذكور على درجات مرتفعة في الأصالة والتفضيلات.

خ. الجماعات Groups:

من المفيد اجتماعياً وعلمياً ان ندرس التفكير في الجماعة فكثير من المسائل والمشكلات الاجتماعية تتطلب التفكير في جماعة، وكثير من القرارات في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لا تتخذ إلا بناءً على نشاط فكري جماعي، ومن ناحية أخرى نرى ان الفرد في مجتمعاتنا الحديثة يحتاج إلى ان يتعلم كيف يفكر في جماعة إلى جانب تعلمه وإتقانه أساليب التفكير الفردي، وان فهم ما يجري في الجماعة وهي تفكر أو ما يجري في التفكير الجماعي يساعد على كفاءة ودقة هذا التفكير كما انه يساعدنا على التعرف على ما ينبغي ان يتبعه الفرد حتى يشارك الجماعة المفكرة نشاطها بفاعلية (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، 1978: 175).

مفهوم الجماعة:

فالجماعة عبارة عن مجموعة من الأفراد متفاعلين ومتداخلين فيما بينهم بعلاقة إيجابية أكثر من تفاعلهم مع آخرين من خارج جماعتهم. (Sprtt, 1988:9).

ترى (زينب شقير، 2001: 119) ان الجماعة أكثر من شخصين يتفاعل أفرادها مع بعضهم البعض في مواقف محددة وما ينشأ عن هذا التفاعل في تلك المواقف من علاقات اجتماعية متبادلة.

والجماعة تتألف من العديد من الشخصيات والأفكار والدوافع والخطط بعضها صريحة وبعضها خفية للآخرين. (Vengel, 2006:8).

يتضح من هذه التعريفات انها تشترك في ضرورة تفاعل أفراد الجماعة دون تحديد عددها ولكن لا يقل عن فردين وهذا التفاعل لأهداف مشتركة يعلمها أفراد الجماعة وبذلك يتضح ان هناك تشابهاً واتفاقاً نسبياً على مفهوم الجماعة.

خصائص الجماعة:

للجماعة عدة خصائص أهمها:

- عضوية فردين أو أكثر.
- وجود ميول وقيم ودوافع مشتركة متفق عليها تؤدي إلى التفاعل بين الأفراد.
- وجود نمط تفاعل ثابت للجماعة قوامه الأدوار، وترقى المراكز وبالتالي تحديد قاطع لداخلية الجماعة وتمييزها عن الجماعات الأخرى.
- وجود هدف أو أهداف مشتركة تحقق الإشباع لبعض حاجات أعضاء الجماعة.
- وجود طريقة للاتصال، وخاصة اللغة المنطوقة والمكتوبة. (حامد زهران، 2000: 90).

يتضح من هذه الخصائص ان الفرد بمفرده لا يكون جماعة فالفرد بحاجة لمجتمع يعيش فيه وجماعة يتناسب لها وبحاجة للاحساس بالانتماء وهي لا تتواجد في هذه الخصائص بالرغم من ان الانتماء شيء هام جداً للفرد.

وقد ميز ماك دوجال الجماعات الثابتة بـ:

1- وجود بعض العناصر المستمرة في حياة الجماعة.

2- وعى الأعضاء بطبيعة الجماعة الجوهرية وأغراضها.

3- تفاعل الجماعة مع غيرها من الجماعات المماثلة.

- 4- وجود بناء مسئول عن تمييز الوظائف وقسمتها بين أعضاء الجماعة.
- 5- وجود قانون يعين العلاقات بين الأعضاء. (سول شيدلنجر، 1958: 49).

القيادة في الجماعة:

تعنى القدرة على توجيه الآخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية والطيبة بين الأفراد، كما تعنى القدرة على تعلم مجموعة من المهارات التى يستطيع ان يكتسبها أى تلميذ لديه متطلبات قليلة في القيادة. (محمد الديب، 2005: 213).

وتعد القيادة من مهام الجماعة حتى تضمن الالتزام في الجماعة وان الجماعة تقوم بتحقيق الأهداف المنشودة وتنفيذ التوجيهات وتحافظ على النظام والهدوء، مع مراعاة اختيار كل جماعة لقائدها لضمان استقرار وحرية الجماعة.

الخصائص التى ينبغى توافرها في القائد:

من الخصائص الهامة التى ينبغى ان تتوفر في القائد هى سمة العضوية في الجماعة وان يتوافر لديه نمط الاتجاهات والميول الشائعة فيها، فضلاً عن امتلاكه للخطط والسياسات التى تتفق مع رغبات الجماعة وأهدافها بما تقوى وحدة صفوف الجماعة. (صباح النجار، 2007: 590)

وما سبق نجد ان سلوك أفراد الجماعة يتأثر بنمط القيادة فالقيادة الديمقراطية تساعد على الاستمرارية في العمل بروح تعاون وتقبل للمشاركة وتماسكاً فالقائد الديمقراطي دوره الاقتراح وحث الجماعة على العمل دون إعطاء الأوامر وهذا يقوى الدافع للإبداع في حين ان القائد الاتوقراطي مسيطر ويكثر من إعطاء الأوامر وبالتالي يعيق العملية الإبداعية وتدقق الأفكار، أما القائد الفوضوى فهو قائد هدام غير قادر على النقد البناء والتفاعل مع الجماعة.

تماسك الجماعات Group Cohesion:

وقد حدد فستنجر وآخرون (Festinger. et al, 1950) تعريف التماسك على انه محصلة القوى الناتجة والتي توجه الأفراد نحو الجماعة. (سيد عثمان، 1974: 99)

ويمكن تحديد القصد من تماسك الجماعة في ضوء تصورين أساسيين:

- 1- الروح المعنوية.
- 2- جاذبية الجماعة (محمد عيد، 2000: 76)
- كما حدد (حامد زهران، 2000: 117) العوامل المؤدية لزيادة أو نقص تماسك الجماعة، ويرى ان العوامل المؤدية لزيادة تماسك الجماعة:-
- 1- إشباع حاجات الأفراد كلما شعر الأفراد بان حاجاتهم يمكن إشباعها في الجماعة زادت جاذبية الجماعة لأفرادها.
- 2- مكانة الفرد داخل الجماعة كلما زادت المكانة زادت الجاذبية.
- 3- العلاقات التعاونية بين أفراد الجماعة.
- 4- زيادة التفاعل بين أفراد الجماعة.
- 5- الجو الديمقراطي.
- 6- سهولة الاتصال بين أفراد الجماعة يزيد من جاذبية الأفراد للجماعة.
- 7- الرضا عن معايير الجماعة.

العوامل المؤدية لنقص تماسك الجماعة هي:

- 1- انخفاض مكانة الفرد داخل الجماعة.
- 2- نقص التعاون وزيادة التنافس بين أفراد الجماعة.

3- نقص التفاعل بين أفراد الجماعة.

4- سيادة الجو الاستبدادي.

5- الخبرات غير السارة بالنسبة للأفراد في الجماعة.

د. الجماعة الصغيرة Small Group ومفهومها:

يشير فيشر وأليس إلى أن الجماعة الصغيرة هي أقدم وأكثر التنظيمات الاجتماعية شيوعاً، فالأمم والحضارات تقوم وتنتهي ولكن (الجماعات الصغيرة) هي التي تستمر، فالفرد يتمي لرهط الأسرة (جماعة الأسرة الصغيرة)، وrehط الأصدقاء، وrehط العمل. (Fisher & Ellis, 1990:10).

ويرى سكوبلر أنه يمكن تحديد مجال الجماعات الصغيرة من خلال توافر الحد الأدنى من الظروف الآتية: يجب أن يكون هناك شخصان أو أكثر في تفاعل مشترك من أجل تحقيق بعض الأهداف، وفي العادة يتشارك الأعضاء في بعض القيم المهمة ويتفقون على بعض المعايير التي تؤثر في سلوكهم أثناء تفاعلهم معاً. (انسكوج، سكوبلر، 1993: 499)

ويرى مارفن شو أن الجماعة الصغيرة تتكون من شخصين أو أكثر (قد يصل إلى 20 شخصاً) يتفاعل كل منهما مع الآخر بشكل يكشف عن تأثير كل منهم في الآخر وتأثره به، ويشاركون في عدد من المعايير الاجتماعية التي تنظم سلوكياتهم. (معتز عبد الله وآخرون، 2001: 144)

ويشير جالانس، ويريلهارت إلى أن الجماعة الصغيرة يدرك كل عضو فيها الأعضاء الآخرين ويكون على وعى بكل عضو من الأعضاء الآخرين كأفراد عندما يتفاعلون (Galanss & Brillhart, 1993:12).

في الإبداع الجماعي:

أبدى سيد عثمان (1995: 210) انتقاده للأسلوب الذي يتبعه الباحثون المصريون في دراسات الإبداع حيث يقول أن دراسات الإبداع بالسير خلف التصورات الأمريكية الفردية لعملية الإبداع، وذلك بسبب التبعية للغرب، تجعل الباحث المصري يسعى لتحقيق النموذج الغربي الفردي التنافسي في الإبداع على الدراسات المصرية، وعملية الإبداع لدى المصريين الذين لهم طابعهم الخاص في النظر للإبداع، فمصلحة الجماعة تعلو على مصلحة الفرد، والتعاون في انجازهم المهام، من القيم الهامة التي يكتسبها أفراد الجماعات.

ويرى روشكا (1989: 128) أن دور الجماعة في الإبداع العلمي يغدو شيئاً فشيئاً أكثر وضوحاً، حتى أن المجالات التي كانت لا تتطلب إلا عمل فرد واحد، أصبحت بعد أن قطعت شوطاً بعيداً من الممكن أن تقوم على أساس جماعي فلم تعد الجماعة العلمية ضرورة ملحة لعصرنا فحسب، بل إنها تشكل محرضاً للإبداع وتوسيعه بالمقارنة بالنشاط الفردي.

ويذكر (Visser & Baar, 2000) أن كروسبي 1968 يرى أداء الجماعات بشكل مختلف وأفضل من الأفراد في مهام حل المشكلة الإبداعية ومن كلماته يدين اثنين أفضل من يد واحدة.

ويشير مور (Moore, 2000: 142) إلى وجود جماعات محققة للإبداع العالي، وجماعات تعوق الإبداع، فالجماعات المحققة للإبداع لها شروط هي: أنها ذات تماسك عالي وقيادة ديمقراطية مختارة، ومعرفة شاملة للموضوع المتعلق بالمهمة، أما الجماعات المعوقة للإبداع هي ذات تماسك منخفض قيادة استبدادية في القرارات وعدم معرفة شاملة للموضوع المتعلق بالمهمة، كما افترضت أن الجماعات محفزة للإبداع مادامت وفق الشروط السابقة أكثر من الأفراد التي تعمل بمفردها.

التنوع وإبداع الجماعة:

يوجد اختلاف بين الباحثين حول التنوع ودوره في عملية الإبداع الجماعي فمنهم المؤيد ومنهم المعارض والباحثين المؤيدين للتنوع في الجماعة من خلال شخصيات الأعضاء والتخصصات والجنس والتعليم.

وأوضح الباحثون المعارضون للتنوع في الجماعات ان التنوع يزيد النزاع، ويخفض التماسك، يعقد الاتصالات الداخلية، ويعوق العمل داخل الفريق. (Bennis & Biederman, 1997)

أما الباحثين المؤيدين للتنوع في الجماعات وأوضحوا ان التنوع له أهمية كبيرة في الإبداع (Ancona & Coldwell, 1992) ويشير جاكسون ان المناقشة بين الأعضاء بوجهات نظر متنوعة يجب ان تحسن قدرة الفريق على توليد حلول إبداعية، زيادة قدرة الفريق على إدراك المنافع. (Jackson, 1996:60)

وقد أشار كوهن وبيلى إلى ان العديد من المهام تتطلب المساهمات من الناس بالمهارات المتعددة وقواعد المعرفة، علاوة على ذلك ان يشاركون في الجماعات والفرق تميل إلى تقدير خبراتهم تماماً إيجابياً. (Cohen & Bailey, 1997:254.)

ويشير انبوميرى (Annpomery, 2006:14) إلى التنوع باعتباره إيجابياً عبر أبعاد مثل الخبرة الوظيفية أو التعليم أو الشخصية أو الجنس سواء ذكوراً أو إناثاً يمكن ان يحسن الإبداع أو يساعد في حل المشكلات عن طريق التشجيع على النقاش.

وقد أشار ماوس (Annonymous, 2006:15) ان النجاح في القرن الحالى يحتاج لمهارات التفكير الناقد والإبداعى بتبنى استراتيجيات تربوية تعالج هذه المهارات مباشرة والمساواة بين الجنسين هامة لهذه المهارات.

وبذلك يتضح للباحثة ان الاشتراك في المجموعات والفرق يساعد على تبادل المعرفة والمعلومات في المجموعات، وهو هام جداً للعمل في عصر المعلومات.

ويتضح لنا بالرغم من انقسام الباحثين ما بين مؤيد ومعارض لتنوع الجماعة الإبداعية إلا انه في عصرنا الحالي نحتاج إلى تنوع الجماعات الإبداعية مما يساعد في عمليات إثراء التفكير فتفاعل الجماعة معاً يكسب خبرات ومهارات لأعضاء الجماعة وكلما كانت الجماعة متنوعة كلما توصلت لأفكار أكثر شمولية مما يحفز على تنمية الإبداع.

تحسين الإبداع في الجماعة:

1- التنوع في المجموعة: Diversity in Group

من المفيد التنوع في المجموعة على سبيل المثال: تنوع (الشخصية والرأى والجنس) حتى يمكن الاستفادة من الإمكانيات. (Paulus, 2000:249)

وقد أشار جاكسون (Jackson, 1996) إلى ان التنوع الإدراكي ضمن المجموعة هو أحد القواعد الأساسية لتحسين الإبداع الجماعي.

2- المناخ التديمي: Supportive environment

خلق ملاذ آمن للتفكير يشعر الأفراد بالأمان في اكتشاف الأماكن غير المألوف (A.Govendo, 2001:9)

3- الحرية: Autonomy

فالشعور بالحرية أثناء المخاطرة في حل المشكلة ينمي الإبداع ويمنع العقبات التي تقف في طريق الإبداع. (Johnson, 1993:228)

4- المدخلات المادية:

وتتضمن في الإحاطة بالصور والملصقات وغيرها من الحوافز البصرية وتلعب الموسيقى كذلك دوراً في تشجيع وإثارة الحواس الإبداعية. (Brown, 2007) وقد أشار أجزل وجوستافسون (Agrell & Gustafson, 1996) انه من خلال المكافآت المادية يمكن زيادة فاعلية الإبداع.

5- الأهداف الصعبة:

وضع الأهداف الصعبة يزيد الانتباه إلى أفكار الآخرين ويحسن الإبداع الجماعي. (Paulus, 2000:245).

6- التفاعل الفعال: Efficient interaction

وهو يتمثل في نظام تفاعل المجموعة بتعاون أفراد المجموعة حتى لا يكون هناك ميل للتكؤ حيث يمكن تدريب المجموعة على التفاعل.

7- القيادة المناسبة: Appropriate Leadership

حيث ان المجموعات التي تعمل تحت مستويات عالية من القيادة الديمقراطية تولد أفكاراً أكثر إسهاماً وأصالة في الأفكار عن العمل تحت مستويات أدنى من القيادة. (Sosik, 1998).

٣. طرق واستراتيجيات تنمية الإبداع:

حاول بعض الباحثين تصنيف هذه الطرق حسب طريقة تطبيقها إلى نوعين هما: طرق فردية، وطرق جماعية.

أ. الطرق الفردية لتنمية الإبداع:

1- طريقة لعب الأدوار: Role Play (حسين الدريني، 1982: 168)

وفيها يتفق على دور يقوم الفرد بممارسته بجرية تامة، ويتصرف كصاحب الدور نفسه، وعلى انه شخص مبدع، وفي أثناء ممارسته للدور الجديد يرى الآخرين من خلال ذاته، ويتعلم طرقاً جديدة لممارسة الأعمال مما يوسع من آفاق شخصيته ويطلق لخياله العنان متحرراً من قيود الواقع.

2- طريقة وضع القوائم: Check List

طريقة الانتاج وتوليد الأفكار قدمها أوزبورن (Osborn, 1963) والفرد في هذه الطريقة مطالب بان يسأل نفسه عدداً من الأسئلة، كل منها يؤدي إلى تطوير الشيء بصورة إبداعية وهذه الأسئلة محفزة على توليد إجابات لها.

3- طريقة ذكر الخصائص: Attribute Listing

استراتيجية أخرى لتوليد الأفكار قدمها كراوفورد (Crawford, 1954) وفيها يتم تقسيم المنتج لخصائصه الرئيسية أو تحديد خصائص الشيء المراد تطويره ويتم فصل كل خاصية عن بقية الخصائص الأخرى، ويتم تطويرها وتغييرها بصور متعددة، ومن ثم فهو مطالب (الفرد القائم بالمهمة) بتقديم أكبر عدد من المقترحات والحلول والأفكار مع كل خاصية. (محمد البريدي، 1996: 97).

4- طريقة التحليل المورفولوجي: Morphological Analysis

قام بوضع هذه الطريقة أوزيكس 1958 وتقوم على تحليل المشكلة لأبعادها الرئيسية ثم تحليل كل بعد إلى المتغيرات الصغرى التي تمثل عناصر مستقلة فيها، ثم الربط بين هذه الفئات بالطرق المختلفة مكونة مصفوفات تدل على تداخل العلاقات، وبذلك تؤدي إلى طرق محتملة عديدة. (الكسندرو روشكا، 1989: 180).

ب. الطرق الجماعية لتنمية الإبداع :-

ومن الطرق المستخدمة هنا:

1- طريقة العصف الذهني: Brain storming

طريقة العصف الذهني تقوم على الفصل الإصطناعي بين إنتاج الأفكار من جهة وتقويمها من جهة أخرى. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 133).

وتمر طريقة العصف الذهني بثلاث مراحل هي: توضيح المشكلة ثم جلسة عرض الأفكار وتغطيتها وينبغي أن تضم الجلسة من (10 إلى 20) شخص ثم مرحلة التقويم.

2- طريقة تألف الأشتات أو المترابطات: Synectics

هي إحدى الطرق العلمية في تنمية الإبداع، ويمثل مركز النقل فيه استخدام الاستعادة والمجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 115).

وكلمة Synectics كما يقول جوردن تعني الجمع والربط بين العناصر المختلفة. (Gordon, 1981:5). وتقوم هذه الطريقة على عدة افتراضات هي:

- ✓ الإبداع هام في الأنشطة اليومية، باعتباره جزء من العمل اليومي.
- ✓ العملية الإبداعية ليست غامضة تماماً حيث يمكن وصفها وتدريب الأفراد عليها.
- ✓ تتشابه القدرة على التفكير الإبداعي في كل المجالات.
- ✓ يتشابه التفكير الإبداعي للفرد والجماعات بدرجة كبيرة وهذا ضد الاعتقاد بأن الإبداع خبرة فردية بحتة.

الفصل الثامن النمو الخلقي



الفصل الثامن

النمو الخُلقي

مقدمة:

يحتل النمو الخُلقي أهمية قصوى في الجانبين العلمي والمعيشي فعلى الجانب العلمي نجد علماء الصحة النفسية يعطون هذا الأمر أهمية كبيرة نظراً لما قد ينتج عنه من فرد صالح أو فرد طالح، أما على الجانب المعيشي فنجد انه لا أحد يتقبل شخص سيئ الخلق على عكس من يكون حسن السلوك .

ونظراً لتلك الأهمية القصوى فقد كان من الضروري على علماء الصحة النفسية دراسة الفئات التي تتعرض لانخفاض مستوى النمو الخُلقي، ومن هذه الفئات فئة الأحداث الجانحين الأمر الذي كان لابد معه من قياس مستوى النمو الخُلقي لدى هذه الفئات بصفة عامة ولدى فئة الأحداث الجانحين بصفة خاصة .

ورغم ان مشكلة جناح الأحداث قد تعتبر من أهم وأخطر المشكلات التي تعاني منها المجتمعات على مر العصور، إلا انه يلاحظ إنتشار جرائم الأحداث انتشاراً كبيراً في السنوات الأخيرة وازدياد أعداد الجانحين من الجنسين زيادة ملحوظة، مما يعد مشكلة كبيرة تواجه بلادنا وتقد مضاجعنا وتستنزف مواردنا الأمر الذي يدعونا لدراسة ومعرفة مستوى النمو الخُلقي لدى هذه الفئة وتعهدها بالرعاية .

ويحتل النمو الخُلقي أهمية خاصة وحيوية في مرحلة المراهقة، حيث يواجه المراهق في هذه المرحلة إحدى التحديات المهمة في حياته وهي تنمية الضمير واكتساب قيم المجتمع. (أمال صادق وفؤاد أبو حطب ، 1990، 54)

ويرى هودجينز وبرينتس Prentice , Hudgins ان الأسوياء يتفوقون على الجانحين في التفكير الخُلقي، بمعنى ان الجانحين يفكرون من الناحية الخُلقية على

مستوى مرحلة أقل من نظرائهم الأسوياء، وبما ان درجة النضج الخلقى تعتبر مؤشراً جيداً للتفكير الخلقى فقد وجدت فروق دالة بين الجانحين والأسوياء في درجة النضج الخلقى في صالح الأسوياء ولذلك فان أمهات الأسوياء تفوقن على أمهات الجانحين في درجة النضج الخلقى لديهن. (Hudings . Prentice ، 1973، 145-146)

وإذا كان التفكير الخلقى يعاق لدى الجانحين فان هافيلاند Haviland يرى ان مؤسسات الأحداث أو ما تسمى بالإصلاحيات بأبوابها الموصدة وحديد نوافذها لها أثر آخر معوق للتفكير الخلقى، ومن هنا يتفوق الأسوياء على الجانحين في التفكير الخلقى .

وفيما يلي أعرض لموضوع النمو الخلقى وعلاقته بالتيارات الفلسفية المثالية والواقعية والبراجماتية وأخيراً علاقته بالتيار الديني .

التيارات الفلسفية والجانب الأخلاقي:

يرى أصحاب التيار المثالي ان السلوك الأخلاقي مبني على الحكمة والممارسة وان الفعل والأخلاق هما قمة المعرفة ، وأفلاطون هو صاحب نظرية (الوسط الخلقى) في علم الأخلاق، ومضمون هذه النظرية ان كل فضيلة وسط بين رذيلتين: رذيلة التفريط ورذيلة الإفراط، فالشجاعة مثلاً وسط بين الجبن والتهور، والعفة وسط بين عجز الغريزة وبين الفجور. (عمود المنوفى، 94)

والأساس الذي يقوم عليه تصور المثاليين للفعل الخلقى يتلخص في ان الفعل الخلقى لا بد وان يهدف إلى تحقيق مثل أعلى يمكن اعتباره هدفاً تسعى البشرية إلى تحقيقه وتعمل على شيوعه وسيادته كمعاني الحب والحق والخير والمروءة والشجاعة والوفاء فانت إذا حاولت ان تنقذ غريقاً ينبغي ان يكون الحافز لك على القيام بهذا الفعل هو معنى "المروءة" وحده دون ان تنتظر على ذلك جزاء من الغريق أو ثناء ومدح من المجتمع أو مباحاة، فإذا تحقق الفعل على هذه الصورة

صح ان يسمى عملك فعلاً خلقياً وتكون له قيمة خلقية عند المثاليين.
(محمد الجليند، 1979، 48-49)

وإذا كان أفلاطون هو الأب الشرعي للمثالية فان تلميذه أرسطو هو الأب الشرعي للواقعية، وإذا كانت المثالية قد ركزت على فطرية الأخلاق وأوليتها فان الاتجاه الواقعي يرى انها مكتسبة، ويؤكد بعضهم مثل الطبيعيين على اجتماعية الأخلاق والقيم الأخلاقية بمعنى انها جاءت من ظروف المجتمع و متغيراته ومن ثم فهي متغيرة ونسبية، ويعتبر ابن سينا أول من جددوا في الآراء الفلسفية بالرغم من تأثيره بآراء أرسطو وأفلاطون إلا انه يسلم بان هناك عوامل وراثيه في الأخلاق. (أحمد شافعي، 1994، 32-33)

وبينما كان أفلاطون يركز هدفه بالنسبة للأخلاق على جعل الطبيعة البشرية متفقة مع صورة مثالية، فقد كان أرسطو يبنى مبادئه الأخلاقية وفق متطلبات الطبيعة البشرية. (محمد مهران ، 73)

ويرى بعض الباحثين ان أرسطو هو أول من وضع مذهباً للأخلاق في الغرب، وقد حدد أرسطو الغاية من البحث في الأخلاق في مسألتين مهمتين هما :
1- تحديد معنى الخير .

2- التعرف على السلوك الموصّل إليه . (محمد الشرقاوى ، 96 - 97)

أما بالنسبة للفلسفة البراجماتية فان أول النقاط التى تختلف فيها عن الفلسفات التقليدية هى انها تخلت عن الرأي التقليدي القائل بانه يجب على الانسان ان يبحث عن قيم نهائية لا تتغير في عالم آخر بعيداً عن متناول الانسان .

ومن الفلاسفة البراجماتيين ديوى والذي طالب بالرجوع للمواقف الفعلية الفردية لا إلى سلطة عليا عند النظر في الأخلاق، لان كل موقف أخلاقي فذ في بابه، وكل خير فهو خاص بموقف معين، وطالب بعدم الفصل بين ما هو طبيعي

وما هو أخلاقي إذ من الممكن ان يطبق المنطق التجريبي على الأخلاق كما يطبق على العلوم الطبيعية. (أحمد الأهواني، 127 - 128)

وينظر التيار البراهماني إلى الأخلاق على انها غير مطلقة لان العالم في حالة من النمو والتطور وليس هناك شئ نهائي في القيم الأخلاقية، كما يرى ان الانسان هو العنصر الفعال في القيم. (حسان محمد، 1986 ، 156)

أما بالنسبة للتيار الديني فيتحدث الغزالي (1956 ، ج 3 ، 41) عن السلوك الانساني موضحاً المعيار الذي يمكن به تميز الفعل الخلقي عن غيره من الأفعال فالحكم الخلقي هو تقدير العمل الخلقي تبعاً لخيرته وشريته على أساس ما أفته ضمائرنا الدينية والخلقية من مبادئ الدين والأخلاق وقواعدها العامة فالأفعال جميعها يمكن ان تكون خيراً أو شراً من حيث نتائجها، ونظراً لان أحكام الشرع عامة شاملة لكل عنصر وتساهم في الحدث أو الفعل فان المعيار الخلقي لا بد ان يكون هو الآخر شاملاً لكل جوانب الفعل التي قد تبدأ من الخاطر في الباطن إلى النتيجة في الخارج .

وأخيراً فان الفلسفات جميعها في نظرتها إلى الأخلاق كانت تنظر إليها نظرة جامدة فهي عندها إما فطرية (الفلسفة المثالية) أو مكتسبة (الفلسفة الواقعية) أو انها نسبية (الفلسفة البراهماتيه). أما الإسلام فانه ينظر إلى الأخلاق ككل متكامل وكبناء يسعى دائماً لتشييده ونظرة إلى الأخلاق هي نظره إستراتيجية بعيدة المدى وليس بها قصر نظر كما في النظرة الفلسفية للأخلاق على اختلاف هذه الفلسفات .

النظريات المفسرة للنمو الخلقي:

وبعد ان قام الباحث بعرض الآراء الفلسفية التي تعرضت للأخلاق وكذلك الجانب الديني ونظرية الكلية للأخلاق سوف أعرض فيما يلي للنظريات التي تناولت النمو الخلقي موضحاً أسس كل نظرية وآرائها في موضوع النمو الخلقي.

أولاً : نظرية التحليل النفسي

يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي ان تشبع الطفل بالقواعد الخلقية في سنواته الأولى من الوالدين ومن الكبار المحيطين به يكون بمثابة التكوين الأولي للانا العليا (الضمير) الذي يعمل كضابط خلقى داخلى فيشعر الفرد بالذنب إذا خالف أوامر الوالدين ويشعر بالسرور إذا أطاعهما فيما يمليه الوالدان من تعاليم، وعقاب على ما يفعله من خطأ يستوعبه الطفل في ضميره ،أو ما يوافق عليه الوالدان من أعمال يميل إلى ان يكون في الانا للطفل، ويأتي الضبط الذاتى لإتباع قواعد الانا الأعلى من جزء آخر من داخل الشخصية وهو الانا Ego وهي شعورية، ومن ثم تعتبر الانا حلقة اتصال بين حياة الواقع واللا شعور ومن حيث خصائصها انها منطقية خلقية تهتم بالمعايير الاجتماعية وتخضع لمبدأ الواقع وتتكون تدريجياً من تفاعل الواقع وأيضاً من تفاعل الفرد مع بيئته فتساعد الفرد في ان يخطط وينظم سلوكه ويترقب اللحظة المناسبة ليسأل أو يتصرف.

(محمد السقا ، 1999 ، 21)

ويرى أصحاب التحليل النفسي أيضاً ان الجانبين يتميزون بالتمركز حول الذات ، فيرون العالم ويدركونه في نطاق ما يحقق حاجاتهم ويشبع رغباتهم وهم بذلك يفكرون على مستوى الأخلاقيات قبل التقليدي عند كولبرج والذي يؤكد على الإذعان أو الخضوع للسلطة، وتقييم الموقف في ضوء ما يحققه الفرد نفسه من نتائج، أما العقاب على الأفعال فينبع من مصادر خارج الفرد وليست داخله.

وقد تضمنت نظرية التحليل النفسي ثلاثة مداخل لدراسة الأخلاق وهي:

1- المدخل الفرويدي Freud: ويركز على دور الانا الأعلى والانا المثالى في إكساب الأخلاق ويمثله فرويد .

2- مدخل لوفنجر Loivenger : ويركز على إعلاء الذات .

3- مدخل جليان Gillian: ويركز على تجاوز مرحلة الأخلاقيات إلى مرحلة ما بعد الأخلاقيات .

ويمكن القول ان مدرسة التحليل النفسي كان لها الفضل في نقل دراسة الأخلاق من ميدان التأمل الفلسفي إلى ميدان علم النفس إلا انها كادت ان تشبه الفلسفة في إسرافها في استخدام منهج التأمل العقلي المطلق في دراسة الأخلاق حيث استغرق العديد من رواد هذه المدرسة في التحليل والاستبطان كما ان المنحني التحليلي ركز على القمم حيث تناول الضمير والانا المثالي ولم يوضح كيف يتطور الضمير ويتكون. بالإضافة إلى ذلك فان مدرسة التحليل النفسي قد ركزت وأسرفت في الاهتمام بتعديل وتوجيه الطاقة الجنسية Libido كذلك في إرجاعها لتكون الخلق وتطوره لهذا التوجيه والتعديل. (عزيز حنا، 1979، 15-17)

ثانياً: نظرية جان بياجيه:

تعد دراسة بياجيه (1930) هي الأساس للكثير من البحوث والدراسات النفسية في مجال الحكم الخُلقي ويمدنا إطاره المعرفي النمائي بإطار نظري لدراسة التطور في التفكير الخُلقي كما تعتبر الطريقة الإكلينيكية التي استخدمها هي الأساس للعديد من الأساليب التي استخدمت لقياس النمو الخُلقي. (أحمد شليبي، 1988، 84) ومنذ أكثر من خمسين عاماً نشر 'بياجية' كتابه الشهير عن الحكم الخُلقي عند الطفل 'The moral judgment of the child' وكان هذا الكتاب بمثابة الفتح لمجال النمو الخُلقي والاهتمام به على الرغم من العديد من الكتب والدراسات التي اهتمت بالناحية الأخلاقية فيما سبقه، كما يعد هذا الكتاب من أهم ما كتب عن النمو الخُلقي برغم مرور مثل هذه الفترة على صدوره للمرة الأولى. (سامي أبو ييه، 1990، 701)

ويعتبر بياجيه بدراسته الرائدة في مجال الحكم الخُلقي أحد المصادر الهامة والأساسية لفهم ودراسة الحكم الخُلقي، حيث شرح في كتابه المشهور The moral

judgment of child 1932م نظريته في النمو الخلقي عن الأطفال كما أعطى تفاصيل عديدة عن المنهج المستخدم والنتائج التي توصل إليها، وبالرغم من وجود بعض التعميمات وأوجه القصور في هذه النظرية إلا أن طريقته في البحث ما زالت شيقة وصادقة ومفيدة .

ومن المعروف أن نظرية جان بياجيه في الحكم الخلقي مرتبطة تماماً بنظريته في النمو العقلي أي أن النمو الخلقي للطفل متأثر إلى حد بعيد بالمراحل العقلية التي يمر بها هذا الطفل ومن خلال ملاحظاته ومقابلاته الفعلية حدد بياجيه مراحل الحكم الخلقي على النحو التالي:

أولاً :- مرحلة قبل الأخلاقي : Premoral stage

وهي تقابل السنتين الأولتين من حياة الطفل حيث لا يوجد فيها أي التزام بالقوانين أو التعليمات.

ثانياً :- الأخلاق الاتباعية Heteronomous morality

ويسمى البعض مرحلة الأخلاق الغيرية والتي فيها يتبع الطفل الآخرين حيث الطاعة العمياء للقوانين واللوائح هي الصواب عنده ومعادلة الالتزام بالخضوع للقوة والعقاب، ويوجد هذا النوع من الأخلاق في مرحلة ما قبل العمليات أي من سن (2-7) سنوات تقريباً .

ويتميز الطفل الإتباعي أو (الغيري) بالخصائص الأخلاقية التالية:

- 1- يخضع للقوانين الصادرة من الآخرين ، ومطيع لتعليمات الوالدين والأسرة و لهذا يسمى بالغيري ، ويرجع بياجيه ذلك إلى إجبار الوالدين والكبار ويقصد به عقاب الوالدين للطفل وهو أمر مهم جداً من وجهة نظرة في نمو الطفل الأخلاقي .

2- الطفل الغيري غير قادر على التحقق من الدوافع أو القصد من وراء السلوك بل ويرجع الأخلاق دائماً إلى الأوامر والتعليمات والقوانين وهذا ما يطلق عليه بياجيه الأخلاق الواقعية Moral Realism .

3- تمثل ممارسة الأخلاق الواقعية المسئولية الموضوعية والتي تعنى ان الطفل يقيس الحدث والسلوك بنتائجه بغض النظر عن دوافعه ومقاصده .

ثالثاً : مرحلة الأخلاق المستقلة Autonomous morality

تبدأ في سن السابعة تقريباً مرحلة عقلية جديدة والتي يسميها العمليات العيانية Concrete operational، حيث تظهر معها أخلاقية جديدة من نتائج هذا التحول العقلي وقيود الكبار والتعاون مع الأقران والأطفال الآخرين.

ولقد كان بياجيه حذراً في تحديد متوسط العمر الذي تظهر فيه الأخلاق الذاتية أو المستقلة، ولكنه أشار بوضوح إلى اختفاء الأخلاق الموضوعية عندما ينمو الطفل وتحل الأخلاق الذاتية في متوسط عمر تسع سنوات. (سيد محمود الطواب، 1998، ص 419 - 420)

ويتكون الحكم الخلقي عند بياجيه من عدد من المجالات الآتية:

العدالة الفطرية (القرية) Imminent justice

وهو الاعتقاد بوجوب العقاب الآلي الذي ينبعث من الأفراد انفسهم .

الأخلاق الواقعية Moral Realism

وهو الاعتقاد بان الحوادث يجب ان تقيّم على أساس نتائجها وليس أهدافها أو دوافعها.

الجزاء في مقابل العقاب التعويضي Retributive vs . Restitutive

وهو الاعتقاد بأن العقاب يجب ان يكون جزائياً في مقابل ان العقاب ينبغي ان يكون تعويضاً .

فعالية العقاب Efficacy of Punishment

وهو الاعتقاد بأنه كلما كان العقاب أشد كان أكثر فاعلية وتأثيراً .

المسئولية الجماعية Collectivism principality

وهو اختيار المسئولية الفردية أو الجماعية في حالة الأفعال التي تستحق عقاباً. (طلعت منصور وحليم بشاي، 1982 ، ص 82)

ثالثاً :- نظرية لورانس كولبرج :

من بين النظريات الأكثر انتشاراً في الغرب حول النمو الأخلاقي هي نظرية "لورانس كولبرج" في نمو الحكم الخلقي، وقد استنبطها كولبرج من آراء جان بياجيه التي نشرها في تقريره الشهير "نمو الحكم الخلقي لدى الطفل" سنة 1932م.

ولكن رغم ان أساس النمو الأخلاقي عنده هو نفس الأساس الذي أشار إليه بياجيه وهو الحكم على المشكلة الأخلاقية بغض النظر عن السلوك المتطلب تجاهها فان كولبرج توصل إلى نظرية كاملة ذات محتوى جديد يجعل المقارنة بينهما أمراً فيه إجحاف خاصة وان بياجيه لم يكن يقصد بتقريره هذا وضع نظرية كاملة بقدر ما هو مناقشة نظريات قائمة في إطار من نتائج مقابلات إكلينيكية على أساس من مفهوم "إيمانويل" كانت حول الواجب والإلزام الأخلاقي. كما ان كولبرج ما زال يدخل على نظريته التحسينات المختلفة وخاصة في طرق جمع المعلومات والمعيار المرجعي لجدولة النتائج ، وقد بنى كولبرج النمو الأخلاقي لديه على أساس التحول الإجتماعي الذي ينشأ من التنظيم الذاتي للبناء المعرفي الذي يرتبط بالتمركز حول الذات egocentrism فيبدأ الحكم الأخلاقي في أدناه متأثراً

بالتركز حول الذات وينتهي في أعلاه بالتخلص التام من التركز حول الذات في العلاقات الاجتماعية. (محمد عوده ومحمد رفقي ، 95)

وقد حاول كثير من الباحثين في مجال النمو الخلفي ان يطوروا ويعدلوا في آراء بياجيه عن النمو الأخلاقي ولعل أهم هذه التطورات والتعديلات ما قام به لورانس كولبرج في دراسته للنمو الأخلاقي وقد بدأ لورانس كولبرج بحته الذي حصل به على الدكتوراه وهدفه الأساسي ان يكون إعادة لعمل بياجيه مستخدماً عينه من الأفراد الأمريكيين ولكنه استخدم طريقة التقييم رغم تشابهها في الجوهر مع طريقة بياجيه إلا انها تختلف في المحتوى بعض الشيء أو أكثره. وعندما ظهرت نتائج هذا البحث سنة 1958 بدأت موجة جديدة من دراسات النمو الأخلاقي مازالت مستمرة حتى الان وان اشتد ساعدها عن ذي قبل. (محمد رفقي، 1982، 79)

وقد عني كولبرج بدراسة تطور الأحكام الخلقية عند الأطفال واستخدم في بداية بحته لهذا الموضوع عام 1958م طريقة قمت في تعريض أطفال من أعمار مختلفة (10 ، 13 ، 16 سنة) إلى مواقف في صورة قصص تعبر عن معضلات أخلاقية على الطفل ان يحكم عليها، وقد توصل بعد مراجعات وتنقيحات عديدة لنتائجه إلى ان نمو الجانب الخلفي من الشخصية يتتابع بشكل منتظم في ثلاث مستويات لكل مستوى مرحلتان. (عبد المطلب القريطي، 1998 ، 240)

وفيما يلي عرض للمستويات والمراحل التي وضعها كولبرج للنمو الخلفي:-
أولاً :- مستوى ما قبل العرف والتقاليد

The pre –conventional morality

وترتبط الأخلاق هنا ببداية النمو المعرفي والنفس اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين، حيث يعاني الفرد في هذا المستوى من درجة عالية من التركز حول الذات تتحكم في فهمه للقضايا الاجتماعية والعلاقات الانسانية وبالتالي تتحكم في ردود أفعاله السلوكية نحوها ويحتوي هذا المستوى على مرحلتين تعكسان

درجة عالية من الذاتية رغم الاختلاف النوعي بينهما ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1. أخلاقية العقاب والطاعة

punishment and obedience morality

ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بقواعد السلطة التي ينظر إليها كمقدسات يؤدي كسرها إلى العقاب. وبالتالي فإن طاعة هذه السلطة تعتبر فرض أخلاقي في حد ذاتها وذلك نتيجة إدراك أو خبرة الفرد للعقاب الذي يترتب على انتهاك هذه القدسية وليس إدراكاً لأهمية الأهداف الاجتماعية لهذه القواعد، ومثالاً على نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة الإجابات التالية على أزمة هانز الافتراضية :

من يؤيد السرقة: إذا تركت زوجتك تموت فسوف تقع في مشكلة وتنتهم بعدم انقاذها حتى لا تصرف النقود، وسوف يقبض عليك وعلى الصيدلي بسبب موت زوجتك.

من لا يؤيد السرقة: إذا سرقت ولنجوت فستظل خائفاً من ان تقبض الشرطة عليك في أي وقت.

وتتحدد نتائج الفعل على أساس قيمته بغض النظر عن المعنى الانساني لهذه النتائج، فالطفل في هذه المرحلة لا يستطيع ان يميز بين القيمة الأخلاقية للحياة وبين قيمتها المادية كما يخلط بين قيمة الحياة والأمور الخاصة التي يكتسبها الفرد. (سيد الطواب، 1998، 422-423)

2. الأخلاقية النسبية الوسيطة

Individualism instrumental purpose and exchange morality

يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس اجتماعي وارتفاع مستوى خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من النمو في تفكيره الخلقي، حيث يبدأ

في إدراك التضارب بين حاجاته وحاجات الآخرين ويستوعب عملياً الحرمان المترتب على هذا التضارب أحياناً . وعلى ذلك فإن الفرد يتبنى مبدأ تبادل النافع أو المصالح، وتفعيل مبدأ التقسيم العادل كضرورة لتحقيق الإشباع وليس لأنه قيمة أخلاقية مطلقة. ومثالاً على نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة الإجابات التالية على أزمة هانز الافتراضية :

من يؤيد السرقة: إذا قبض عليك فسوف تعيد الدواء، ولن تأخذ حكماً كبيراً ولن يهملك ان تبقى في السجن فترة قصيرة إذا كنت ستجد زوجتك عندما تخرج .

من لا يؤيد السرقة: قد لا يسجن مدة طويلة إذا سرق الدواء ولكن زوجته قد تموت قبل ان يخرج، وبالتالي فالسرقة لم تفده كثيراً . لا يجب ان يلوم نفسه فليس ذنبه ان لديها سرطان .

وفي هذه المرحلة يكون الفعل صائباً متى كان وسيلة لتحقيق الإشباع لحاجات الطفل، وقد يحقق أيضاً إشباعات الآخرين ولكن بطريقة عرضيه. (مصطفى كامل ومحمود الشونى ، 2000 ، 108)

فالطفل في هذه المرحلة يتبع القواعد إذا ما اتفقت مع مصلحته العاجلة فقط، ويترك الآخرين يفعلون نفس الشيء فان له مصالح كما للآخرين مصالح، ولكن ما يهمه هو حصوله على مصالحه فقط بصرف النظر عن مصالح الآخرين إلا إذا تعارضت معه أي انه في هذه المرحلة تسود الفردية والمقايضة في سبيل المصلحة الذاتية. (سامى أبو ييه ، 1989 ، 128)

ويمكن القول ان نظرة الطفل إلى العلاقات الانسانية في هذه المرحلة هي نظره اقتصادية أما عناصر العدل والتبادل فهي عناصر حاضرة في المجتمع إلا انها دائماً ما تفسر بطريقة مادية أو براجماتية والتبادل في هذه المرحلة يعنى "إذا حككت

لي ظهري سوف أحك لك ظهرك" لكن ليس بسبب العرفان أو الطاعة أو العدالة. (عابد النفيعي ، 1996 ، 128)

كما انه من العدل انه إذا كان لدى الشخص سبب معقول لعمل شيء ما فانه يجب ان يحكم عليه على أساس هذا السبب، لا على أساس إرادة تعسفية لسلطة ما، فالسلطة التي تتحكم في الثواب والعقاب والتي كانت ذات قيمة مركزيه في المرحلة الأولى، تصبح نسبية في المرحلة الثانية. (سليمان الخضري، 1982، 149)

وقد أشار كولبرج إلى ان المرحلة الثانية لا تمثل أهمية كبيرة في تفكير المراهقين والراشدين على عكس المرحلتين الثالثة والرابعة فالثالثة تسود تفكير المراهقين الخلفي أما الرابعة فهي على درجة عالية من الاتزان وغالباً ما تكون هي المرحلة السائدة لدى الراشدين.

ثانياً :- المستوى العرفي أو التقليدي Conventional morality

حيث تمثل أخلاقيات العرف نقلة نوعية من التمرکز حول الذات إلى الاجتماعية في التفكير الخلفي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس اجتماعي وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفرد من حدة التمرکز حول الذات إلى الدرجة التي يستطيع معها إدراك وتفهم مشاعر وتوقعات وحاجات الآخرين وإصدار أحكامه الخلقية وفقاً لذلك ويتم ذلك خلال مرحلتين يعكسان هذا المستوى وهما :

3- أخلاقية المسايرة أو الولد الطيب

The interpersonal concordance or good boy –nice girl

ترتبط الأحكام الخلقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين وإدراكه لأهمية القصد كمحدد لأخلاقية الفعل من جانب و كنتيجة لحاجته النفس اجتماعية للارتباط والحصول على الاعتراف والتقدير من جانب آخر. وعلى هذا الأساس يتحدد السلوك المقبول بممارسة الأفعال المتوقعة اجتماعياً والتي تحقق السعادة للغير بهدف الحصول على قبولهم واعترافهم ولذا

تعرف هذه المرحلة بـ (أخلاقية الولد الطيب)، ومثالاً على نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة الإجابات التالية على أزمة هانز الافتراضية:

من يؤيد السرقة: لن يرى أحداً أنك شيئاً إذا سرقت ولكن أسرتك مستراك
لست انسانياً إذا لم تسرق.

من لا يؤيد السرقة: ليس الصيدلي فقط ألي سينظر إليك على أنك مجرم
ولكن الناس كلها ستنظر إليك على أنك كذلك .

والسلوك الجيد في هذه المرحلة هو الذي يرضى الآخرين أو يساعدهم
والذي يوافقون عليه، والطفل هنا يساير الصورة النمطية للسلوك الطبيعي والذي
يميز الغالبين من الناس. (سليمان الخضري ، 1982 ، 149)

ان الدافع للفعل الأخلاقي في هذه المرحلة هو تلبية توقعات الأشخاص
المهمين الآخرين، فوعى الفرد بان لدى الآخرين توقعات إيجابية عنه يؤدي إلى
نظرة جديدة للعلاقات بين الأفراد ، فحينما يدخل شخصان في علاقة ما فانهما
يضعان ثقة كل منهما في الآخر ويتوقع كل منهما ان الآخر سوف يضع هذه الثقة
في اعتباره ويحترمها، والعلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل للمنافع أو المصالح المتكافئة
كما كان ينظر إليها في المرحلة الثانية فهي تتضمن هنا التزاماً متبادلاً .

وتتميز هذه المرحلة بان الحكم على السلوك يكون على أساس القصد
أو النية (الأعمال بالنيات) فقول الآخرين عن الفرد بانه "حسن القصد أو النية"
هو قول مهم جداً عندهم وهو ما يدفعه للقيام بالفعل الأخلاقي .

4. أخلاقية القانون والنظام The law and order

وهنا ترتبط أحكام الفرد بالقواعد القانونية للسلوك، وينظر لما ليس قانونياً
على انه غير أخلاقي، ومن الجدير بالذكر هنا ملاحظة الفروق بين طبيعة إدراك

قدسية القواعد في هذه المرحلة كوسيلة لحفظ المجتمع من الانهيار وقدسية القواعد لذاتها في المرحلة الأولى ومن أمثلة الإجابات في هذه المرحلة :

من يؤيد السرقة: إذا لم تفعل شيئاً فسوف تموت زوجتك وهذه مسئوليتك، خذ الدواء بنية الدفع فيما بعد .

من لا يؤيد السرقة: شيء طبيعي ان ترغب في انقاذ زوجتك ولكن من الخطأ ان تسرق .

والطفل في هذه المرحلة يشعر بالإثم عندما تبتدى أي من السلطات الشرعية استيائها نحوه أو تشرع في عقابه على سلوك بدر منه .

ومن الجدير بالذكر ان ميل الأفراد في هذه المرحلة للتكيف مع السلطة والقوانين والمحافظة عليها والعمل على أداء الواجبات كأسس للسلوك الأخلاقي الصحيح انما هي أمور تطلب لذاتها.(عابد النفيعى، 1996 ، 129)

ويعتقد كولبرج ان هذه المرحلة على درجه عالية من الاتزان وغالباً ما تكون أعلى مرحله يصل إليها الراشدون فهي تعالج بكفاءة المشكلات الاجتماعية وتلك التي تتعلق بالعلاقات بين الأفراد إلا انها ليست كافية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الانسان الأساسية .

ثالثاً :- المستوى ما بعد التقليدي

conventional morality The post-

حيث يتمكن قلة من الأفراد من الوصول لهذا المستوى والذي يتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس اجتماعي والتي تحرر الفرد بدرجة كبيرة من تمركه حول ذاته . ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

5. أخلاقية الاتفاقات الاجتماعية والقانونية

The social – contract legalistic

وفيهما ترتبط أحكام الفرد الخلقية بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية، ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد اجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها. ومن أمثلة الإجابات في هذه المرحلة :

من يؤيد السرقة: أخذ الدواء ليس صحيحاً ولكن له ما يبرره هنا .

من لا يؤيد السرقة: لا يمكن ان نلوم تماماً شخصاً على السرقة في هذه الحالة، ولكن الغاية وان كانت حسنة فهي لا تبرر الوسيلة. (Kohlberg, 1981، ص 51)

كما يتميز تفكير الفرد في هذه المرحلة بالوعي الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية مع التأكيد على أهمية القواعد الإجرائية للوصول إلى اتفاق، ويتحدد الواجب هنا على أساس التعاقد مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين وتقبل القانون عن رضا وطيب خاطر، وتشهد هذه المرحلة بدء ظهور مفهوم حقوق الانسان وهي حقوق تتصل بالدور الذي يقوم به الفرد ومكانته في مجتمعه إلى جانب حقوق أخرى للفرد باعتباره كائناً انسانياً. (إبراهيم قشقوش، 1981 ، 359)

فالفرد يحافظ على القيم الانسانية العامة سواء توافقت مع رأى الأغلبية أو عارضته فهو يلتزم بالقانون من أجل رفاهيته ورفاهية المجتمع فالقانون وضع أصلاً لصالح المجتمع وإذا تعارض مع هذا الصالح العام وجب علينا ان ننتبه لذلك ونصلحه. (سامي أبو بيه ، 1989 ، 705)

6. أخلاقية المبادئ والضمير The ethical principle

ندرة من الأفراد هم من يصلون لتلك المرحلة حيث ترتبط أحكام الفرد الخلقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة يختارها بنفسه تعتمد على العدالة والمساواة وحقوق الانسان. ومن أمثلة الإجابات في هذه المرحلة :

من يؤيد السرقة: له ان يسرق على أساس مبدأ حفظ واحترام الحياة .

من لا يؤيد السرقة: لا يجب ان يتصرف هانز من منطلق مشاعره نحو زوجته بل بالنظر إلى قيمة حياة كل المحتاجين .

ويحدد الصواب في هذه المرحلة بقرار الضمير وفقاً للاختيار الذاتي للفرد للمبادئ الأخلاقية، وتكون هذه المبادئ مجردة مثل العدالة التبادلية والمساواة في الحقوق الانسانية واحترام كرامة الانسان، وينظر لقيمة الحياة الانسانية كقيمة مطلقة وعامة أكثر من كونها مشتقة أو معتمدة على السلطة الاجتماعية أو الدينية وتتضمن فكرة حقوق الفرد في هذه المرحلة ما كانت تتضمنه في المرحلة السابقة إلى جانب مبدأ خاص بضرورة احترام حياة وشخصية كل فرد .

والفرد في هذه المرحلة يتبع من القوانين ما يتفق مع القيم العليا التي ارتضاها لنفسه وإذا حدث تعارض بينهما فالمبادئ والقيم أولى بالطاعة حيث يخشى الفرد ان يخالف ضميره، ولذلك فانه يصدر أحكامه الخلقية طبقاً لهذه المبادئ وليس على أساس العرف أو القانون .

ومن الجدير بالذكر ان الفرد يصل إلى مستوى المبادئ الأخلاقية من خلال الاستدلال والتعقل وليس عن طريق الإحساس الوجداني فقط ، كما انه ليس مفروضاً ان يصل كل فرد إلى هذه المرحلة .

وقد أشار كولبرج أيضاً لوجود أربع توجهات أخلاقية أساسية بجانب مراحل الأخلاقية المشهورة وهي :

1- التوجه المعياري Normative orientation

يؤكد على الواجب والحقوق المحددة بالالتزام بالقوانين والأدوار .

2- توجه العدل Fairness orientation

يؤكد على الحرية والعدل والمساواة والتبادلية والاتفاق .

3- التوجه النفعي Utilitarianism orientation

ويؤكد على السعادة والرفاهية للأحداث الأخلاقية سواء للفرد أو الآخرين.

4- التوجه الكمالى Perfectionism orientation

يؤكد الوصول للعزة والذاتية والدوافع الطيبة والضمير والتناسق بين الذات والآخرين.

محددات النمو الخُلقي:

حدد العلماء مجموعة من المتغيرات ذات تأثير على النمو الخُلقي لدى الفرد و بالتالي على أحكامه الخلقية، وهذه المتغيرات تظهر في الكثير من المجتمعات والمراحل العمرية وتمارس تأثيرها ومن أهم تلك المتغيرات :-

1- الذكاء :

يرتبط الذكاء ارتباطاً وثيقاً بالنمو الخُلقي حيث يحتاج النمو الخُلقي إلى ضرورة توافر مستوى أكبر من القدرة على التفكير المرن حتى يستطيع الفرد إصدار الحكم الخُلقي. (ابراهيم قشقوش، 1981، 367)

وقد أشار بياجيه 1932 إلى أن النمو العقلي والاجتماعي يسيران جنباً إلى جنب ومرتبطين بمعنى أن كل انتقال من مرحلة عقلية إلى أخرى يتبعه ارتقاء ونمو لأشكال السلوك الاجتماعي كما أن خصائص النمو الخلفي في مرحلة معينة تكون انعكاساً لخصائص النمو العقلي في هذه المرحلة .

وقد أوضح كولبرج من خلال الدراسة التي أجراها عام 1968 وجود معامل ارتباط قدره 0.31 بين الذكاء ومراحل النمو الخلفي، كما توصل Rawan 1975 أيضاً لوجود علاقة بين الذكاء والنمو الخلفي، وأوضح كولبرج أيضاً أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الخلفي أذكى ولكن ليس كل الأذكى المتقدمين في النمو الخلفي مما يوحي بأن الذكاء شرط ضروري للنمو الخلفي ولكنه غير كاف .

وقد أشارت غالبية الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والنمو الخلفي إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الذكاء والنمو الخلفي لدى الفرد ومن هذه الدراسات دراسة (Hilton 1976- Benninga 1975- Rawan 1978- kipust 1984) ، وإذا كانت تلك الدراسات قد أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء والنمو الخلفي فقد اختلفت نتائج دراسة Adkins 1976 مع نتائج تلك الدراسات حيث قام بدراسة العلاقة بين الذكاء والنمو الخلفي وتوصل إلى عدم وجود علاقة بينهما .

وتتفق نتيجة دراسة Adkins مع نتائج دراسات كل من schiefer 1972 ، Denniga 1977، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء والنمو الخلفي كما أوضح Denniga عدم إمكانية استخدام الذكاء في التنبؤ بمستوى النمو الخلفي. (صباحي الكافوري، 1989، 32 - 33)

وقد قدم توماس ليكونا Thomas licona 1976 تفسيراً لعدم دلالة الارتباط بين الذكاء والنمو الخلفي في بعض الدراسات حيث أرجع ذلك إلى أن استخدام مقاييس الذكاء التقليدية لقياس الذكاء في الدراسات التي تهدف لإيجاد علاقة بينه

والنمو الخلفي لا تقيس الوظائف العقلية كما حددها بياجيه لذلك فان هذه المقاييس لا في بالغرض كاختبار للافتراض القائل بأن النمو الخلفي والنمو العقلي يسيران جنباً معاً، وقد يكون ذلك تعليلاً لعدم الحصول على ارتباط إيجابي بين الجانبين في بعض الدراسات. (سنية عبد الحميد ، 1984 ، 80)

2. النمو المعرفي

يعتبر النمو المعرفي أساساً لنمو التفكير الخلفي والحكم الخلفي كما ان التفاعل بين الأفراد يعتبر عاملاً أساسياً في كل من النمو المعرفي والنمو الخلفي، ويعتبر الحكم الخلفي معرفياً في جوهره كما انه يكون موازياً للنمط العام للنمو المعرفي.

وإذا كانت المراحل المعرفية عند بياجيه والمراحل الخلقية عند كولبرج تعتبر تراكيب أو أبنية للتفكير ينتقل خلالها الطفل في تسلسل معين فان بياجيه يرى ان نمو الأخلاقيات يرتبط تماماً بنمو القدرة العقلية وبالتالي فالخلق الجيد، كما يحدث التقدم في النمو الخلفي كلما أصبح الطفل أكثر مرونة في الناحية المعرفية والاجتماعية. (عادل عبد الله ، 1985 ، 57)

ويرى جوتليب 1987 Gottlieb وآخرون ان الأحكام الخلقية للأطفال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدراتهم المعرفية كما أشارت نتائج الدراسة إلى ان النمو المعرفي والنمو الخلفي متوازيان ويمكن استخدام كل منهما لتفسير الآخر .

وترى لي 1971 Lee ان هناك اقتراناً بين نمو الأطفال معرفياً ونموهم خلقياً وان أخلاقيات الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات تركز على السلطة أما في مرحلة العمليات الحسية فتركز الأفكار الخلقية للأطفال على التبادلية وفي مرحلة العمليات الشكلية ترتبط أحكامهم الخلقية بالحقائق الاجتماعية والمثل العليا كما ان نمو القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة ومع الفروض تمد الطفل بقوى السلوك المعرفي، ويرتبط الوصول إلى التفكير الشكلي بالانتقال من الواقعية الخلقية

إلى النسبية الخلقية وتصبح القرارات الخلقية أكثر تعقيداً حينما يضع الطفل الظروف المختلفة في اعتباره ويزن المتغيرات .

ويشير بياجيه إلى أن هناك توازي بين المرحلة الأخلاقية وبين مرحلة النمو المعرفي لدى الفرد فالفرد عندما يكون في مرحلة العمليات الحسية فإنه في المقابل يكون في مستوى ما قبل العرف والقانون (المرحلتان الأولى والثانية)، أما الفرد الذي يصل إلى مستوى العمليات الشكلية أو الصورية في النمو المعرفي فإنه بذلك لا يتعدى مستوى العرف والقانون (المرحلتان الثالثة والرابعة)، وبالتالي فالنمو المعرفي شرط ضروري - لكنه غير كافٍ - للنمو الخلفي، كما أن الكثير من الأفراد يكونون في مراحل من النمو المعرفي أعلى من مراحل النمو الخلفي الموازية لها ولكن العكس لا يحدث .

مما سبق يتضح أن النمو المعرفي والنمو الخلفي مرتبطان ارتباطاً وثيقاً وأن النمو المعرفي هو شرط أساسي للنمو الخلفي ولكنه ليس شرطاً كافياً لحدوثه.

3- العمر الزمني

أجمعت أغلب الدراسات التي تناولت النمو الخلفي وأيضاً النظريات التي تناولت جوانب النمو المختلفة على أهمية العمر الزمني في نمو وتطور هذه الجوانب، فلقد أجمعت الدراسات التي تتبع التطور النمائي أن هناك علاقة دالة وموجبة بين العمر الزمني والنمو الخلفي، كما أن انتقال الفرد من مرحلة عمرية إلى أخرى يستتبع انتقاله من مرحلة نمو إلى أخرى .

ولقد تناول كولبرج النمو الخلفي وهو مقتنع بفكرة بياجيه بأن النمو العمري من أهم العوامل المؤثرة في النمو الخلفي ولكنه ليس العامل الوحيد وبالتالي فقد لجأ كولبرج إلى الطريقة المستعرضة في أول الأمر ثم انتقل إلى الطريقة الطولية وتوصل إلى معامل ارتباط قدره 0.59 بين العمر الزمني والنمو الخلفي مع ضبط

التأثير المحتمل للعمر العقلي في هذه العلاقة مما يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه الخبرة المرتبطة بالعمر الزمني فيما يصدر عن الفرد من أحكام وتقديرات أخلاقية.

وقد اعتبر كاهن Kahn ان العمر الزمني مؤشراً للخبرات الاجتماعية عندما حاول البحث في العلاقات بين النضج الخلقى والتعقل المعرفي والعمر العقلي والعمر الزمني لدى ثلاث مجموعات من مستويات ذكاء مختلفة ووجد ان العمر الزمني له ارتباط إيجابي بالنمو الخلقى.

وقد قام عز الدين جميل عطية 1985 بدراسة العلاقة بين تطور الحكم الخلقى وبعض المتغيرات على أربع مجموعات ذات مستويات عمرية مختلفة وتوصل إلى وجود تأثير رئيسي للعمر الزمني على الأحكام الخلقية لدى المبحوثين في الفئات العمرية المختلفة.

ومن الجدير بالذكر ان الفرد يمر بمرحلة نمو خلقى واحدة خلال فترة عمرية وزمنية محددة ، مع الاتجاه إلى المراحل الأعلى مع التقدم في العمر الزمني، بمعنى انه كلما تقدم الفرد في العمر كلما ازداد تقدمه نحو المراحل العليا للنمو الخلقى.

وقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من وايت 1975 ، white ، دامون 1975 ، جوتليب وتيلور ورودرمان 1977 ، Rudrman ، taylor ، Gottlieb ، وايت 1978 ، White ، فريمان 1979 ، Freeman ، باريك 1980 ، Parikh ، ان العمر الزمني له تأثير إيجابي على النمو الخلقى حيث يصل الفرد إلى المراحل العليا من النمو الخلقى كما زاد عمره الزمني حيث يمر بالعديد من الخبرات ويزداد احتكاكه بالآخرين. (عادل عبد الله، 1985 ، 61)

ويرى محمد خالد ناصر 1986 ان اختلاف تتابع مراحل النمو الخلقى في مراحل التعليم الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية يرجع إلى قيام المستوى التعليمي والعمر الزمني بدور كبير في التزام الفرد بالقيم والمعايير الخلقية. (محمد ناصر، 1986 ، 155)

وبالرغم من ان نظرية كولبرج لا تربط مراحل النمو الخلقى بأعمار زمنية محددة إلا ان الكثير من الباحثين يحددون عمراً مناسباً لكل مستوى من مستويات النمو الخلقى ويقترح بعضهم ان الحدود الزمنية للمراحل هي كما يلي: المرحلة الأولى حتى سن السابعة، والمرحلة الثانية تمثل الطفولة المتأخرة، والمرحلة الثالثة من سن 10: 11 سنة، والمرحلة الرابعة تمثل المراهقة، أما المرحلتين الخامسة والسادسة فتمثلان الرشد .

4. الجنس

اهتمت العديد من الدراسات بتناول العلاقة بين الجنس والنمو الخلقى ودراسة أثر الجنس على النمو الخلقى إلا ان هذه الدراسات قد أتت بنتائج متعارضة فيما بينها فبينما نجد دراسة تؤكد نتائجها على أثر الجنس في النمو الخلقى نجد أخرى تنفي هذا الأثر .

فقد توصل كل من وايت 1978 white إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين وأيضاً فريمان 1979 freeman إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين في سن الحادية عشرة وفي سن السابعة عشرة.

وفي دراسة قام بها طلعت منصور وحليم بشاي 1980 عن الفروق الراجعة إلى العمر الزمني والجنس لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالكويت من الجنسين لم يجدا فروقا جوهرية في النمو الخلقى بين الجنسين .

كما توصل صبحى الكافورى (1989: 126) في دراسته عن علاقة بعض مصادر الضبط والتوجيه بمستوى الحكم الخلقى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مراحل الحكم الخلقى وبالتالي لم يظهر تأثير للجنس على النمو الخلقى.

ولم يجد لي 1994 Lie تأثيراً للجنس على مستوى النمو الخلقى في دراسته التي قام بها في الصين حيث وجد ان الفروق كانت راجعة إلى عوامل أخرى. (Lie، 1994، ص 90)

أما جيلالي بوحامة (1989) فقد كشف عن وجود فروق جوهريّة بين الذكور والاناث في دراسة على عينة من طلبة وطالبات معهد علم النفس بوهراڤ بالجزائر.

وفي دراسة وارك وكريس Krebs & Wark 1996 كشفوا عن ان الاناث كن أكثر اتساقاً من الذكور في المراحل الأخلاقية، على حين كان الذكور أكثر اتساقاً في التوجه الأخلاقي ، كما أصدرت الاناث أحكاماً تنتمي إلى مراحل أخلاقية أعلى وقائمة بشكل واضح على أخلاقيات العناية care أكثر من الذكور في القضايا الشخصية الواقعية، وقد كان استخدام الذكور للمرحلة الثانية للنمو الخُلقي أكثر من استخدام الاناث لها واللاتي استخدمن المرحلة الثالثة أكثر من استخدام الذكور لها. (Krebs & wark، 1996، ص 241)

وقد اثبت سليمان الحضري الشيخ 1983 تفوق البنين على البنات في التفكير الخُلقي في مستوى المبادئ وتفوق البنات على البنين في التفكير الخُلقي في تفكير المرحلة الثالثة .

مما سبق يتضح لنا تعارض الآراء والنتائج حول مدى تأثير الجنس على النمو الخُلقي ويمكن تفسير التضارب بين نتائج الدراسات التي أجريت حول الفروق بين الجنسين على أساس :

- 1- اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية لدى عينات تلك الدراسة.
- 2- ان الفروق بين الجنسين ليست فروقاً فطرية وإنما تنجم عن البيئة .
- 3- اختلاف الاختبارات والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات .
- 4- اختلاف النظرة حول وضع الرجل والمرأة في ظل الانظمة العالمية الجديدة وبالتالي فان كل جنس يحاول ان يكون بمثابة النذ للجنس الآخر .

الفصل التاسع جناح الأحداث



الفصل التاسع

جناح الأحداث

مقدمة:

نظراً لتمرکز موضوع البحث حول الأحداث الجانحين وأهمية توضيح تلك النقطة لذا كان لابد على الباحث ان يفرد لها جزءاً خاصاً بها يوضح فيه جنوح الأحداث الماهية والأسباب وانواع الأحداث للجانحين وغير ذلك مما يضعنا أمام فهم كامل لهذه الظاهرة التي أصبحت من الأهمية بمكان بحيث انها تمثل فئة كبيرة في كثير من المجتمعات فئة تعجز عن الانتاج وتقديم الخدمات لنفسها وللمجتمعها. أما بالنسبة لماهية الجناح فالباحث يكتفى بالتعريفات التي قدمها في توضيح معنى المصطلحات .

وفيما يلي عرض لموضوع جنوح الأحداث :

السلوك الجانح Delinquent behavior

والسلوك الجانح هو السلوك المضاد للمجتمع والذي يأتي به الجانحون، ولكي يكون السلوك المرتكب جناحاً لابد من توافر سند قانوني يمنع ألواناً معينة من السلوك كالسرقة مثلاً، أو يتطلب القيام بألوان معينة من السلوك كالانتظام في الذهاب إلى المدرسة مثلاً. ويتسع مجال الأنشطة التي يمكن اعتبارها جناحاً ويتعدد ليشمل انواع السلوك الذي يعد خروجاً على القانون الجنائي وهذه تمثل أكبر انواع السلوك خطورة. كما يتضمن أفعالها خطورة وتمثل في الجنح التي يرتكبها الأحداث، ويتضمن النوع الأول جرائم عنيفة كالقتل والاغتصاب والسرقة والتهجم على الآخرين، أما الجنح التي يرتكبها الأحداث فتشمل الهروب من المنزل أو المدرسة، وأما الجرائم التي يرتكبوها فأهمها جرائم الممتلكات كالسرقة والسطو والنشل وسرقة السيارات.

ويرى سعد المغربي ان من مظاهر السلوك الجانح العناد والتحدى والتخريب والسرقة والاعتداءات الجنسية والتشرد والمروق والرسوب المتعمد والهروب من المدرسة والسلبية والتجسس والكذب والنفاق وجميعها يعبر في أساسه عن الخوف والقلق وفقدان الشعور بالأمن والحب. ويضيف حامد زهران مظاهر أخرى مثل الكذب المرضى والنشل والتزييف والفشل الدارس والتشرد والبطالة والعدوان. (عادل عبد الله، 1988، 19)

ويقسم القانون الجانحين إلى مشردين ومجرمين، وبالنسبة للفئة الأولى فان التفكير الخلقى لأفرادها يقترب إلى حد ما من التفكير الخلقى للأسوياء حيث ان أفراد هذه الفئة لم يتعرضوا لظروف الجريمة كأفراد الفئة الثانية وهي فئة المجرمين والتي تتميز بالتحدى الصارخ للسلطة وعدم الامتثال للقوانين والقواعد مما يجعلهم يتوقعون بتفكيرهم الخلقى خلف الأسوياء بدرجة واضحة.

ويعد القاسم المشترك الذي يكمن وراء سلوك الجانحين على اختلاف أنواعهم هو إتجاه اللامبالاة والانسلاخ نحو سائر الناس الآخرين، ومن الممكن ان نفسر سلوكهم العدواني بطريقة أخرى إذ ان إفتقارهم إلى المحبة في بيئتهم الأولى يؤدي بهم أولاً إلى الشعور بالكراهية وثانياً إلى السلوك المنافي للمجتمع ومن ثم يحاول الطفل ان يرد ما شعر به من حرمان وما نزل به من المتاعب والآلام بأن يعمل على إيلام الآخرين وبذلك تستريح نفسه ويشعر باللذة (كامل عويضة، 161)

وعلى الرغم من المظاهر السيئة للسلوك الجانح إلا ان أصحابه توجد لديهم حاجة ملحة إلى العطف والحنان والذي يسعى كل جانح لانتزاعه من البيئة الخارجية بالقوة والقسر. (جمال تفاحة، 1992، 118)

النظريات المفسرة لسلوك الجانح :

تعددت النظريات المفسرة لجناح الأحداث كل حسب تخصصه، ويمكن تمييز مدخلين أساسيين في تفسير الجناح وهما: (المدخل التقليدي، المدخل الحديث)

أولاً : المدخل التقليدي :

يتضمن هذا المدخل ثلاثة اتجاهات لتفسير السلوك الجانح وسوف يعرض الباحث لها فيما يلي :

1- الاتجاه الجسماني :

نادى أرسطو فيما قبل الميلاد بإمكان التعرف على كثير من أخلاق الفرد بدراسة سماته الجسمانية وخاصة تلك التي تميزه عن غيره من بني البشر وقد امتدت هذه النظرية إلى علماء الغرب الذين حذو حذو أرسطو فيما عرف بالكهانة والعرافة والفراسة وفيما بين عامي 1741، 1827 م حاول البعض تطبيق أصول علم الفراسة phrenology على طائفة من المجرمين ذاهبين إلى ان الجريمة ضعف خلقي يعود إلى عوامل فردية أو بيولوجية .

ويرى منظرو هذا الاتجاه ان هناك علاقة بين السلوك الإجرامي وتكوين جسم الانسان حيث يعتبرون التكوين البيولوجي للفرد بمثابة المحور الرئيسي للسلوك. (محمد غباري، 1986، 28)

ومؤسس هذا الاتجاه هو "سيزار لومبروزو" وقد ربط أصحاب هذا الاتجاه بين السلوك المنحرف والتكوين البيولوجي وأكد بعضهم على الشذوذ الوراثي أو السيكلولوجي في حين أكد آخرون على التكوينات التشريحية والعمليات الفسيولوجية العصبية وسوف يعرض الباحث فيمايلي لهذا الاتجاه:

ترجع المحاولة العلمية الأولى لصياغة نظرية بيولوجية للسلوك الانحرافي للعالم "سيزار لومبروزو" سنة 1909م وهو كطبيب إيطالي اعتقد بان المجرمين لهم

هياكل بيولوجية ترجع للأشكال البدائية للبشر، وهؤلاء المجرمون بالنشأة يمكن تحديدهم بشكل مرئي (علامات إجرام) والتي تضمنت أو اشتملت على وجود فك ضخم، أنف مستوية، أذن كبيره، أذرع طويلة، شعر احمر، جبهة مائلة. ولقد قام لومبروزو بدراسة نزلاء السجون فقط وبأعداد محدودة .

وإذ توافرت صفات كهذه بدرجة ما، تفاوتت درجة الإجرام عند الانسان ومع هذا فقد سمح لومبروزو في أعماله المتأخرة بمكان محدود للمؤثرات الاجتماعية في إحداث السلوك الإجرامي متأثراً في ذلك بما ذهب إليه تلميذه فيرى Ferri من إدراك لأهمية العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في أحداث الجريمة . (غريب سيد أحمد، 1999 - 24)

ومن علماء هذا الاتجاه "دجل" Dugaal الذي اتخذ من دراسته لعائلة "جوكس" المنحرفة وتتبع أجيالها وانحراف غالبيتهم دليلاً على مقولته. وفي تأكيد للعوامل الوراثية في علاقتها بالانحراف ما توصل إليه العالم "بولمان" في دراسته لعائلة "الزيروس" وهي عائلة انحدرت عن امرأة في مدينة "بون" الألمانية عرفت بإدمانها الكحولي، ولقد تعقب "بولمان" حياة أفراد عائلة زيروس لمدة ستة أجيال متعاقبة حيث انتهى إلى وجود هذه الشرائح الانحرافية بينها: 102 شخص شاذاً، 117 طفلاً ولد ولادة غير شرعية، 540 فقيراً يمارسون البغاء، 76 مجرمًا، 7 قتلة. (طلعت السروجي ومحمد أبو النصر، 1992، 62)

وقد تولد خلال الفترة الماضية الاهتمام بالنظريات البيولوجية نتيجة البحث في مجال الشذوذ الكروموسومي ففي سنة 1970م اكتشف العالمان "أمير، بيرمان" انه في الاختبار المعملی توجد نسبة عالية من الأفراد الذين ارتكبوا جرائم عنف كانت لهم نماذج شذوذ كرموزومية والنسبة الرئيسية بين هذه النماذج الشذوذية هي ما عرف باسم الكروموزوم الإجرامي والذي يتكون من نموذج (xxx) ومثل هؤلاء الأفراد يعتقد بانهم أكثر طولاً وأكثر عدوانية وغير اجتماعيين .

ويرى العالم الأمريكي "هوتون" صحة آراء لومبروزو فقد أجرى دراسة على أربعة عشر ألفاً من المجرمين الذين أدانهم القضاء وتم إيداعهم السجون ودور الإصلاح وأكمل هذه الدراسة بدراسة مجموعة من غير المجرمين لمقارنتها من حيث الخصائص بمجموعة من المجرمين، وخلص من مقارنته إلى أن المجرمين يتميزون بخلل في تكوينهم الجسدي يرجع إلى الوراثة وأن هناك أشكالاً مختلفة لهذا الخلل تختلف باختلاف المجرمين حيث قرر أن لكل طائفة من المجرمين خصائص وصفات مشتركة. (فتوح الشاذلي، 1993، 62-64)

أما العالم الإيطالي "دي توليو" فيرى أن الجريمة صراع بين مقومات الحياة الاجتماعية وبين الدوافع الغريزية، تغلب فيها النزعات الانانية الشريرة على قوة الردع المستمرة من البيئة والقيم الاجتماعية ويقرب "دي توليو" فكرته إلى الأذهان فيشبه السلوك الإجرامي بالمرض حيث يتوقف ارتكاب الجريمة على ضعف قوة الفرد على التكيف مع مقتضيات الحياة نتيجة خلل عضوي ونفسي يتمثل في الاستعداد الإجرامي.

2. الاتجاه النفسي :

يرى منظرو هذا الاتجاه أن أسباب الانحراف تكمن داخل الفرد ويعتبرون الفرد المنحرف هو الذي لا يمكنه التكيف مع الضغوط الداخلية والخارجية وسوف أوضح ذلك فيما يلي :

يرى "فرويد" أن المنحرف هو الشخص الذي يمرّ حلولا غير كافية للصراع غير الواعي بين العناصر الأساسية للشخصية (الانا - الانا الأعلى - الجانب اللاشعوري من النفس الذي يعتبر المصدر الأساسي للطاقة الغريزية)، وطبقا لمبادئ وأسس نظرية التحليل النفسي فإن الأفراد كثيراً ما يمرون برغبات سيكولوجية لا تتناغم مع مستوياتهم ومقاييسهم وهذا الصراع بين رغبات الأفراد السيكولوجية ومستوياتهم الذاتية يولد مشاعر القلق والشعور بعقدة الذنب،

ويُفسر علماء التحليل النفسي ما سبق بأن السلوك الانحرافي ما هو إلا وسيلة تستنبطها الشخصية لحماية نفسها أو ذاتها من القلق والشعور بعقدة الذنب وهذه الوسائل تأخذ أشكال الديناميات العديدة ويشار إليها على أنها آليات دفاع تحض الرغبة المتصارعة وغير المقبولة عند الفرد.

وقد أكد ألفرد أدلر⁷⁸ (1870 – 1937) مؤسس علم النفس الفردي Individual psychology على ما لدى الإنسان من رغبة في الانتماء إلى جماعة وحصوله على مكانه ومنزله منها. وفي هذه الحالة إما تنمو لديه رغب تجاه السلطة والسيطرة أو يصاب بعقدة نقص Inferiority complex وحينما يصبح الفرد على دراية بفشله وقصوره فإنه غالباً ما يلجأ إلى تعويض شعوره بالنقص تعويضاً مبالغاً فيه، وعلى ذلك قد يصبح الانحراف بالنسبة للفرد وسيلة لجذب الانتباه لذاته وتعويضاً لما يعانيه من إحساس بالنقص أو الدونية. (سلوى الصديقي وآخرون، 2002، 78)

ويرى المحللون النفسيون أن كثيراً من الظواهر الاجتماعية نستطيع فهمها فقط حينما ننظر إليها في ضوء عقدة أوديب وذلك لما ينجم عنها من دلالات هامة في معظم دائرة النشاط الإنساني فهي عقدة هامة في جميع الثقافات. ولحل ما يترتب على هذه العقدة من صراعات فإن التوافقات الجنسية تتجه إلى الميل لغير ذات الجنس Heterosexual أي الجنسية الغيرية، خارج إطار الأسرة، ومع ذلك فإنه مع المنحرف يظل هذا الصراع معلقاً غير محسوم نظراً لما يعانيه من حدة مشاعر الذنب. ويعتقد المحللون النفسيون أن كثيراً من صور السلوك الإجرامي نتاج لهذا الصراع الأوديبي وصراع الكترا. (جلال الدين عبد الخالق، 1997، 61)

ويرى أصحاب نظرية النمو الأخلاقي أن أخلاقيات الطفل واتجاهاته نحو القواعد تبدأ خلال التنشئة الأسرية بمفهوم مطلق يضعف على مر السنين نتيجة

تفاعل الطفل مع العالم الخارجي المعقد حيث يزداد تحكم الوضع الاجتماعي في مفهوم تلك الأخلاقيات .

أما أصحاب النظرية السلوكية فيرون ان العدوان سلوك يتعلمه الجناح من البيئة التي يعيش فيها وان القلق الذي يعانيه بسبب الحرمان وغيره يستجيب له بسلوك عدواني موجه فإذا نجح العدوان كاستجابة في خفض القلق فان ذلك يعزز العدوان .

ويذهب أيضاً أصحاب هذه النظرية إلى القول بان الأفراد سوف يستمرون في الاشتراك في السلوك الانحرافي لو ان مثل هذا السلوك في الماضي قد أدى إلى تعزيز إيجابي أكثر من السلوك التقليدي .

ويؤكد أصحاب نظرية العدوان والإحباط على أنؤكد هذه النظرية على ان انواعاً معينة من الانحراف هي صور وأشكال للعدوان الموجه نحو الناس أو نحو المجتمع والذي ينبع من الإحباط أو عدم الرضا بالإمكانات المتوافرة لإشباع الاحتياجات والرغبات الخاصة ويتوقف نوع العدوان ودرجته على مقدار الإحباط الذي يقوم بدوره على قوة الرغبة التي تحدث لها إعاقة في الإشباع ففي بعض حالات الإحباط يمكن ان يتحول العدوان تجاه النفس ليصل إلى قمته أي إلى الانتحار والأشكال الأخرى من الاعتداء الذاتي توضح هذا النوع من العدوان الناتج من الإحباط.

3. الاتجاه الاجتماعي :

يعتبر الاتجاه الاجتماعي في تفسير السلوك المنحرف بمثابة رد فعل على الآراء التي تعزى الجريمة إلى العوامل البيولوجية أو النفسية دون سواها، وقد ازدهرت الدراسات الاجتماعية للظاهرة الإجرامية في الولايات المتحدة الأمريكية ويتفق انصار الاتجاه الاجتماعي في تميز العوامل الاجتماعية لذلك سوف نتناول بعض نماذج منه كما يلي:

- نظرية تنازع الثقافات

يؤكد نورستن سيلين مؤسس هذه النظرية علي دور تنازع الثقافات في تكوين الإجرام ، فمن وجهة نظر هذا العالم تنشأ الجريمة من التصادم الذي يحدث في المجتمع الواحد بين قواعد السلوك المختلفة هذا التصادم يظهر بوضوح شديد في المجتمعات التي ترد إليها أفواج متتابعة من المهاجرين ومع ذلك يري سيلين ان مفهوم تنازع الثقافات لا يكفي بمفرده لتفسير اختلاف معدلات الإجرام وانه ينبغي النظر إلية داخل مجموعة متكاملة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ككل .

ويشتد الصراع الثقافي وتعمق الهوة الثقافية بين جيل الآباء وجيل الأبناء من المهاجرين وينتج عن ذلك الصراع ارتفاع معدلات الجريمة وانحراف الأحداث ويرد كثير من المحللين العرب أسباب الجريمة وانحراف الأحداث المهاجرين الريفين إلى الصراع والتمايز الثقافي بسبب تباين الخلفيات الثقافية.

ثانيا المدخل الحديث في تفسير السلوك الجانح

ويتضمن اتجاهين أساسيين في تفسير السلوك الجانح وسوف أوضح هذين الاتجاهين فيما يلي:

1- الاتجاه الثقافي في تفسير السلوك الجانح

يعتبر الاتجاه الثقافي في تفسير السلوك الإجرامي عامة والسلوك الجانح خاصة بين الاتجاهات النظرية الحديثة وينطوي في هذا الاتجاه علي وجود المضمون الثقافي المميز لبعض الجماعات التي تحترف الجريمة من بين صغار السن والمراهقين واصطلاح علي تسميته بـ الثقافة الفرعية للجانحين وينصرف ذلك المحتوي الثقافي إلي تحديد طائفة من السمات والخصائص السلوكية ومجموعة من المعايير والقيم وعدد من المؤشرات التي تشكل في جملتها إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الجانحين كجماعة ولهذا فان الثقافة الفرعية للجانحين مردها للجماعة وليس للفرد.

ويربط "ولتر ميلر" - وهو من رواد هذه النظرية - بين الانحراف والثقافة الفرعية subculture المتميزة التي توجد عند شعب معين بالذات، وذلك في دراسة أخرجها عام 1958 عن ثقافة الطبقة الدنيا في المجتمع، حيث أشار إلى أن معالمها تضح لنا من خلال النمط السلوكي المتميز بما يلي :

- 1- الإزعاج وإثارة الاضطراب والقلق .
- 2- الاحتكاك الخشن وتعتمد الاستفزاز .
- 3- التحايل أو الاعتمادات على المكر والخديعة .
- 4- الصخب أو الضجيج .
- 5- القدرية
- 6- الاستقلال

ولقد ساق "البرت كوهن" تفسيراً للجناح في ضوء الصراع الثقافي إذ يذهب إلى أن ما تتضمنه الثقافات العامة والفرعية من معايير متصارعة في المجتمعات المعقدة يعنى تزايد فرص الجناح. ويصدق هذا إذ تصارعت معايير الثقافة الفرعية وثقافة المجتمع الكلى. (جلال مديولى، 1985، 9)

2. الاتجاه التكاملي في تفسير السلوك الجانح

وبعد العرض جميع النظريات السابقة فإن أي نظرية من هذه النظرية ليست مطلقة أو ليست هي السبب الوحيد لحدوث ظاهرة الجناح ومن ثم فإن هذه النظريات جميعاً ليست كافية لتفسير الجريمة وبناءً على ذلك ظهر اتجاه رابع في تفسير الجريمة هو الاتجاه التكاملي أو الاتجاه متعدد العوامل .

إن الانحراف ظاهرة اجتماعية، شأنها شأن بقية الظواهر البشرية، تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل المتشابكة المتبادلة الاعتماد: تلك العوامل البيولوجية

والنفسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تنصهر معاً على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع في ان واحد. وإذا كان لنا ان نرسم على المستوى النظري أو التحليلي خطوطاً فاصلة بين هذه الأبعاد بقصد الدراسة فان الأمر ليس كذلك على مستوى الواقع الذي نعيشه. (طه أبو الخير ومنيرة العصرة، 1961، 172)

ويسلم علماء الإجرام المعاصرون ان الإحرام لا يمكن نسبته إلي عامل واحد فقط بل إلي عوامل متعددة من هنا جاءت النظريات التكاملية في تفسير الظاهرة الإجرامية لا تغلب عاملاً على آخر حيث ترى ان الجريمة حصيلة عوامل داخلية وتكوينية وعوامل خارجية أو بيئية.

وجدير بالذكر ان البحوث العلمية المختلفة في مجال العلوم الانسانية ودراسة الجريمة والانحراف أثبتت عدم وجود سبب واحد يعتمد عليه في تفسير تلك الظاهرة السلوكية ولكن هناك ما نطلق عليه العوامل المتعددة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم إبراهيم أحمد (2000) : الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والدافعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.
2. إبراهيم الشافعي إبراهيم (2000): علم النفس الاجتماعي والمشكلات المعاصرة، ط1، القاهرة: دار النهضة العربية.
3. إبراهيم محمد المغازي (2003) : الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة و التحصيل الدراسي لدي طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد الأول، العدد 32، ص 137 – 182.
4. إبراهيم محمد المغازي (2005) : مقياس الذكاء الاجتماعي بناؤه و خواصه السيكمترية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد الخامس عشر، العدد 1، ص 42 – 103 .
5. أبو العزائم الجمال (1979) : دراسة عاملية للمحتوى السلوكي بالإشارة الى التنظيم العقلي لجيلفورد. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسيوط.
6. احمد زكى صالح (1972) : علم النفس التربوي ط3. القاهرة، مكتبة دار النهضة المصرية.
7. احمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان وعزت عبد الحميد محمد حسن (2003) : الذكاء الاجتماعي و علاقته بكل من: الدافعية للتعلم، و الحفج، و الشجاعة و التحصيل الدراسي لدي طلاب و طالبات كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 44، ص 192 – 261 .

8. احمد عبد المنعم الغول (1990) : دراسة الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية من أبناء الريف والحضر فى أسبوط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسبوط .
9. احمد عبد المنعم الغول (1993) : الكفاءة الذاتية و الذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين و غير التربويين و انجاز طلابهم الأكاديمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسبوط.
10. احمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار (1999) : علم النفس اصوله ومبادئه. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
11. أسامه فاروق مصطفى سالم(1998): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
12. الجميل محمد عبد السميع شعله (2000): التقويم التربوي للمنظومة التعليمية(التجاهات وتطلعات). القاهرة ، دار الفكر العربي.
13. السيد التهامي محمد (2005) : فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
14. السيد سعد حسين (2010) : المكونات العاملة للذكاء الاجتماعي في إطار نموذجي أبو حطب والبرشت المنبئة بالنجاح الدراسي لدى طلاب كليات التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.
15. السيد عبد القادر شريف (2005) : التنشئة الاجتماعية للطفل العربى فى عصر العولمة. القاهرة : دار الفكر العربى

16. آمال أحمد مختار صادق (1978) : تقنين اختبارات ونج للذكاء الموسيقى على البيئة المصرية. في فؤاد أبو حطب (1979) . بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ص 3 - 47 0
17. اميمة مصطفى كامل (2006) : الذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة و علاقته بالطموح و بعض متغيرات الشخصية 'دراسة مقارنة بين الجنسين'. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السادس عشر، العدد 52، ص 259 - 305 .
18. أمين على سليمان (1998) : التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من الذكاء والابتكار لدى عينة من الطلاب المتحقين بالصف الأول الثانوي بفصول المتفوقين بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد العاشر، ص 63 - 94 .
19. آيات فوزي على الدميري (2008) : الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية وعلاقتهما بكفاءة الأداء لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية .
20. جابر عبد الحميد جابر (2003) : الذكاءات المتعددة والفهم 'تنمية وتعميق' القاهرة، دار الفكر العربي .
21. جابر عبد الحميد جابر و أحمد خير كاظم (1996) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة، دار النهضة العربية.
22. حامد عبد السلام زهران (1984) : علم النفس الاجتماعي ط 5. القاهرة، عالم الكتب.
23. حسنى الجبالى (1997) : الفروق الفردية فى القدرات العقلية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

24. حسين عبد العزيز الدرينى (1980) : مقياس جامعة جورج واشنطن
للدكاء الاجتماعي. كلية التربية، جامعة الأزهر .
25. حسين عبد العزيز الدرينى (1984) : الدكاء الاجتماعي و قياسه في البيئة
العربية. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، قطر،
العدد 64، ص 104-110 .
22. حلمي أبو الفتوح عبد الخالق عمار (1995) : مدى توافر الجانب المعرفي
والجانب الأدائي لبعض مهارات استخدام الكمبيوتر. مجلة البحوث النفسية
والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الرابع، ص 1-32.
23. حمدي علي الفرماوي (1994) : الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث.
القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
24. حمدي عبد الله احمد أبو سنه (1999) : العلاقة بين الأسلوب المعرفي
وبعض متغيرات التفكير الابتكاري في إطار النموذج المعرفي المعلوماتي
للقدرات العقلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة
عين شمس.
25. . خالد العامري (2006): التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.
القاهرة ، دار الفاروق للنشر والتوزيع .
26. . خليل ميخائيل معوض (1979) : القدرات العقلية. القاهرة،
دار المعارف.
27. . دخيل بن عبد الله الدخيل (2007) : التعاطف: المفهوم و القياس. مجلة
علم النفس، العددان الثالث و السبعون و الرابع و السبعون، تصدر عن
الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 210 – 238.

28. . رشاد صالح دمنهورى (1995) : دراسة للفروق بين الجنسين 'فى بعض متغيرات الشخصية السوية وغير السوية'. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثانى، ص 367 – 383 .
29. . رشدي فام منصور (1997) : حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المعدي للدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد 16 ، ص 57-75.
30. رضا عبد القادر الصاوى (2004) : قياس مهارات الاتصال لدى طلاب الجامعة فى ضوء نظرية الاستجابة للمفردة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بالسويس جامعة قناة السويس.
31. سلوى محمد عبدالباقى (2002): موضوعات فى علم النفس الاجتماعى، القاهرة: حورس للطباعة والنشر.
32. سُليمان عبد الواحد يوسف (2010): علم النفس التربوى الأسس النظرية والتطبيقات العملية، ط 1، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
33. سُليمان عبد الواحد يوسف (2011): مبادئ علم النفس العام، ط 1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
34. سهام على عبد الحميد (1996): أثر التدريب على مهارات التفاعل الإجتماعي على علاج السلوك الانطوائي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، المجلة المصرية للتقويم التربوى، العدد الأول، المجلد الرابع، ص 35-74.
35. سيد أحمد عثمان (1979): المسئولية الإجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

36. شيرين حلمى فراج (2007): فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين عقلياً وأقرانهم العاديين في المدارس العادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
37. صفوت فرج ، سهير كامل (1985): مقياس تنسى لمفهوم الذات. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية
38. صلاح الدين محمود علام (2000) : القياس النفسي والتربوي. القاهرة، دار الفكر العربي
39. صلاح أحمد مراد (2000): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
40. طلعت منصور، انور الشرقاوى، عادل عز الدين و فاروق ابو عوف (1989) : اسس علم النفس العام. القاهرة، مكتبة الانجلو.
41. عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (2009) : التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى من طلاب كلية التربية بالسويس. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد التاسع عشر، العدد الاول، ص 173 – 223 .
42. عبد الحى على محمود (1999) : مرونة الغلق في إطار الذكاء الشخصى كنموذج فرعى لنموذج (أبو حطب) المعرفى المعلوماتى العام. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع، العدد 23، ص 160 – 179 .
43. عبد الرحمن عيسوى (1997) : دراسات في علم النفس المهنى والصناعى. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
44. عبد العزيز السيد الشخص (2001) : علم النفس الاجتماعى. القاهرة : دار القاهرة للكتاب.

45. عبد الفتاح محمد دويدار (1997) : علم النفس التجريبي المعملى (أطره النظرية وتجاريه المعملية فى الذكاء والقدرات العقلية). الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .
46. عبد المنعم عبدا لله حسيب ونبيلة عبد الرؤوف شراب (2008) :العفو وعلاقته بالضبط الانتباهي والذكاء الاجتماعي لطلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثامن عشر، العدد 59، ص 132-181.
47. عبد الناصر السيد عامر (2004) : أداء مؤشرات حُسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الرابع عشر ، العدد 45، ص 105-157.
48. عزت عبد الحميد محمد حسن (2000) : الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة ، دار زاهد ، القدس للطباعة والنشر.
49. عزت عبد الحميد محمد حسن (2008) : الاحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. تطبيقات باستخدام برنامج ليزرال LISREL 8.8 . بنها، دار المصطفى للطباعة والترجمة.
44. عمر عبد الرحيم نصر الله (2004) : تدنى مستوى التحصيل والانجاز المدرسى أسبابه وعلاجه. الاردن، دار وائل للنشر والتوزيع .
45. فاتن عبده محمد عبد الله (2006) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالشعور بالقلق لدى الأحداث الفتيات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السادس عشر، العدد 52، ص 189 – 207.
46. فاروق الروسان (1996) : أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة. عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .

47. فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع (2002) : مقياس الذكاء الانفعالي - مفهومه ومقاييسه. في عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان (2002): القياس والاختبار النفسية (أسس وأدوات). القاهرة ، دار الفكر العربي.
48. فاروق محمد صادق(1985): دليل مقياس السلوك التكيفي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
49. فاطمة عبد السميع محمود الدماطي (1991) : الذكاء الاجتماعي و علاقته بكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
50. فرج عبد القادر طه (1989) : أصول علم النفس الحديث. القاهرة، دار المعارف.
51. فوقية عبد الفتاح (2001) : الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة و علاقته بكفاءة أدائها و الذكاء الاجتماعي للطفل. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد 22، ص 255 - 298 .
52. فوقية عبد الفتاح (2007) : فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير و أثره علي الذكاء الشخصي و الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السابع عشر، العدد 57، ص 347 - 427 .
53. فوقية أحمد عبد الفتاح (2009): علم النفس الاجتماعي رؤية تربوية معاصرة، القاهرة: دار النهضة العربية.
54. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978 أ) : بحوث في إطار النموذج المعرفي للقدرات العقلية. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر .

55. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978 ب) : التحليل العاملي لبعض متغيرات النموذج المعرفي للقدرات العقلية. الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 6 - 21 .
56. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1987 ج) : أبعاد تجريبية جديدة لقياس الطلاقة. الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 22 - 35 .
57. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978 د) : أثر التأهب الجامد والتأهب المرن فى التفكير الابتكارى. الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 36 - 44 .
58. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1990) : القدرات العقلية ط4. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
59. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1996) : القدرات العقلية ط5. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية
60. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال احمد مختار صادق (1996) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ط2 ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
61. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال احمد مختار صادق (2000) : علم النفس التربوى ط6. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
62. فؤاد أبو حطب و أمين سليمان (1995) : الذكاء الشخصي باستخدام مقاييس الذاكرة كمحرك دراسة استطلاعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 11، ص 1 - 41 .
63. مجدي عبد الكريم حبيب (1990) : اختبار الكفاءة الاجتماعية كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة المصرية .

64. محمد غازي الشافعي (1991) : البنية العاملية لبعض متغيرات النموذج المعرفي المعلوماتي على اختبارات الأداء الابتكاري في الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .
65. محمد السعيد أبو حلاوة (2005) : وضعية الذكاء الاجتماعي في إطار منظومة الشخصية الانسانية. ورقة بحثية مقدمة في فعاليات أنشطة إدارة الخدمة الاجتماعية المدرسية، ص 1 - 17، متاح على الموقع الإلكتروني www.gulfkids.com
66. محمد السيد عبد الرحمن (1992) : اختبار المهارات الاجتماعية (دليل الاختبار، كراسة التعليمات، كراسة الأسئلة). القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
67. محمد السيد عبد الرحمن (1998) : دراسات في الصحة النفسية. القاهرة، دار قباء للطباعة و النشر .
68. محمد غازي الدسوقي (2002) : الذكاء الاجتماعي : تحديده وقياسه.رساله ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعه عين شمس.
69. مديحة عثمان عبد الفضيل (1996) : الصداقة في مرحلة المراهقة المبكرة و علاقتها بالتحصيل و سمات الشخصية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد العاشر، العدد الثاني، ص 1 - 24 .
70. مراد حليم شحاته فانوس (1985) : دراسة عاملية للذاكرة باستخدام بعض متغيرات النموذج المعرفي المعلوماتي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
71. مروه عماد الدين (2005) : 500 سؤال و جواب في الاتيكيت. القاهرة، مطابع العبور الحديثة .
72. ممدوحة محمد سلامة (1996) : علم النفس العام ، الزقازيق ، مكتبة ظافر.

73. منصور عبدا لله القباطى (2003) : أثر التفاعل بين اسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات فى التذكر لدى طلاب كلية التربية فى اليمن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط .
74. مني سعيد ابوناشي (2001) : الذكاء الشخصي و علاقته بالذكاء الاجتماعي و الذكاء الموضوعي "دراسة عاملية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد 22، ص 223 - 254 .
75. منيرة أحمد حلمي (1996): التفاعل الاجتماعي. القاهرة : مكتبة الأملو المصرية .
76. مها السيد تقي الدين (2004) : فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب الإيجابية للإدراك الاجتماعي المتبادل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس .
77. نادية السيد الحسيني (1998) : دراسة تنبؤية للعلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية في التخصصات المختلفة بكلية التربية النوعية بالقاهرة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثامن، العدد 19، ص 27-78.
78. نادية عبده أبو دنيا (1997): الذكاء الاجتماعي لدى طلبة ومعلمي التعلم العام والتعليم الصناعي. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، من 2 : 4 ديسمبر.
79. نبيل صالح سفيان (1998) : الذكاء الاجتماعي و القيم الاجتماعية لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز و علاقتها بالتوافق النفسى و الاجتماعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن .

80. نبيل عيد رجب الزهار (1995) : علم النفس الاجتماعي المعاصر بين النظرية و التطبيق ط 5. القاهرة، مكتبة عين شمس .
81. نبيل عيد الزهار (2007): علم النفس الاجتماعي المعاصر ومتطلبات الألفية الثالثة، ط8، القاهرة: مكتبة عين شمس.
82. هارون توفيق (1997): الإستجابة المعرفية الإكلينيكية كمنبئات بالقلق الاجتماعي، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد الأول، العدد 5، ص: 260-305.
83. نعمة عبد السلام محمد حسن (2008) : البنية العاملية للتفكير الناقد فى إطار النموذج المعرفى للمعلوماتى للقدرات العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.
84. نعيمة جمال شمس ، عماد الدين محمد السكري (2008): فاعلية الحياة كدالة للتفاعل بين النوع والسن والذكاء الوجداني والاستبصار الاجتماعي. المؤتمر السنوي الخامس لقسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة طنطا ، من 4 : 6 مايو.
85. هبة على فرحات (2003) : دراسة لبعض القدرات المرتبطة بالنجاح لدى طلاب كلية التعليم الصناعى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.
86. هشام عبدالرحمن الخولى (2007): الصحة النفسية ومشكلات من الحياة، كلية التربية بينها
87. هناء الجوهري (1994): المتغيرات الاجتماعية – الثقافية المؤثرة على نوعية الحياة فى المجتمع المصرى فى السبعينات، دراسة ميدانية على عينة من الأسر بمدينة القاهرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

88. هوارد جاردنر (2005) : الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. ترجمة عبد الحكم احمد الخزامى، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع .
87. يوسف جلال يوسف أبو المعاطي (1996) : أثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على حل المشكلات في ضوء النموذج المعرفي المعلوماتي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 88- ABou - Hatab , F.A. (1963) : **The Definition and Measurement by Verbal Methods of The Ability To Think Critically.** Unpublished Master Thesis, University of London.
91. Adams , S.D. (2007) : **Social Cognition and Interaction Training (SCIT) for Inpatients with Schizophrenia Spectrum Disorders.** Unpublished Doctoral Dissertation , The University of Tulsa.
92. Aiken, L.R. (1982) : **Psychological Testing and Assessment of** (4th ed). Boston , Allyn and Bacon , Inc. .
93. Aiken, L.R. (1985) : **Psychological Testing and Assessment** (5th ed). Boston , Allyn and Bacon , Inc. .
94. Albrecht , K. (2004) : **Social Intelligence Theory** .San Francisco , Jossey – Bass / Wiley .
95. Albrecht (2005) : **Social Intelligence : The New Science of Success , Beyond IQ, Applying Multiple Intelligence Theory to Human Interaction.** San Francisco , Jossey – Bass , Available at : www.karlalbrecht.com
96. Alvarez, M. P.(2009) : **The Four Causes of Behavior : Aristotle and Skinner.** International Journal of Psychology and Psychology Therapy, Vol. 9, No. 1, P.P:45- 57.
97. Amiri, R.R.M. (1987): **Self-Reflection in dreams in Relation to Self-Awareness and Personality Growth: An Experimental Study.** Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate faculty of the school of human behavior, United States International University.

98. Anastasi, A. Urbina, S. (1997) : **Psychological Testing** (7th ed). U.S.A., Prentice Hall International , Inc. .
99. Ari , K. ; Kaj , B. ; Kirsti , L. ; Karin , O. ; Christina , S. ; Sari , R. & Anne , A. (1999) : The Relationships Between Social Intelligence , Empathy , and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior* , Vol. 25 , Issue 2 , P.p: 81 – 89 .
100. Armstrong, S. J. (2000) : **The Influence of Individual Cognitive Style on Performance In Management Education**. *Educational Psychology*, Vol.20, No.3, P.p: 324-339.
101. Atwater, L. & Yammarino, F. J. (1995) : **Self – Other Rating Agreement: A review and Model**. Available at : www.eulc.edu.eg.
102. Auerbach, M.(1995) : **The Relationship of Global Intelligence, Social Intelligence , and Non Verbal Decoding Ability within a Developmentally Disabled Population**. Unpublished Doctoral Dissertation , Hof stra University, Hempstead, N.Y.11550 .
103. Barnes , M.L, & Sternberg , R.L. (1989) : **Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues** .*Intelligence* , Vol. 13 , No. 3 , P.p : 263 – 287 .
104. Bare, L.A. (2006): **Examining Friendship and Empathy in Early Adolescents Responses to Teasing**. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
105. Bar-On , R. (2005): **The Bar-on Model of Emotional – Social Intelligence** (ESI). in P.Fernandez- Berrocal and N.Extremera (Guest Editors) , Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema* , No. 17 , Available at : www.eiconsortium.org .
106. Baron – Cohen , S. ; Ring , H.A ; Wheelwright , S. ; Bullmore , E.T. ; Brammer , M.J. ; Simmons, A. & Williams , S.C.R (1999) : **Social Intelligence in The Normal and Autistic Brain : An FMRI Study**. *European Journal of Neuroscience* , Vol.11 Issue 6 , P.p : 1891- 1898.
107. Batson , C.D. (1997) : **Self - Other Merging and the Empathy – Altruism Hypothesis**. *Journal of Personality and Social Psychology* , Vol. 73 , No.1 , P.p: 517 – 522 .

108. Bear , G.G. ; Manning , M.A. & Izard , C.E. (2003) :
Responsible Behavior : the Importance of Social Cognition and Emotion. *School Psychology Quarterly* , Vol.18 , No.2
P.p: 140 – 157 .
109. Bendt , L. & Nunan , J. (1999) : **Enhancing Academic Achievement through Direct Instruction of Social Skills.**
Master's Action Research Project , Saint Xavier University
and IRI/Skylight .
110. Bhakdi , J. (2010) :**Does Knowledge Change Human Behaviour-or Nor?** Available at Google .com.eg.
111. Birkman, R.W. (1961): **Development of The Personality Test Using Social and Self Perception Inventories**, Unpublished
Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.
112. Biocca , F. ; Burgoon , J.; Harms , C. & Stoner , M. (2001) :
Criteria and Scope Conditions for A theory and Measure of Social Presence. *Media Interface And Network Design* ,
Available At :
www.MINDLAB.org
113. Biocca, F., Harms, C. & Burgoon, J. (2003): **Towards a More Robust Theory and Measure of Social Presence**; Review and
Suggested Criteria Presence: Teleoperators and Virtual
Environments. Michigan State University & University Of
Arizona.
114. Bodary, D.L. (1999): **Hemispheric Style and Social Interaction Preferences: An Exploratory Investigation.** Unpublished
Doctoral Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.
115. Bömmer , I. & Brune , M. (2006) : **Social Cognition in " Pure " Delusional Disorder.** *Cognitive Neuropsychiatry* , Vol.11
,Issue5 , P.p: 493 – 503 .
116. Brooks, R.F. (2001): **Developing an Information Interaction Styles Model To Predict Learning In Web-Based Distance Learning Courses.** Unpublished Doctoral Dissertation, The
Florida State University.
117. Brualdi , A. (1998) : **Gardner's Theory.** *Teacher Librarian* ,
Vol. 26, Issue 2 , P.p : 26 – 28 .

118. Campbell, J.M. & Mc Cord , D.M. (1996) : **The WAIS-R Comprehension and Picture Arrangement Subtests as Measures of Social Intelligence : Testing Traditional Interpretations.** Journal of Psycho Educational Assessment, Vol.14, P.p.240 – 249 .
119. Campbell, J.M.; Trapnell, P., Heine, S.; Katz, I.; Lavalley, L. & Lehman, D. (1996): **Self Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates and Cultural Boundaries: Correction.** Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 70, No. 6, P.p: 1114-1141.
120. Cardoso, C. & Fernandes , F. D. (2006) : **Relation between Social Cognitive Aspects and Functional Communicative Profile in a group of Adolescents of Autistic Spectrum.** Available at www.google.com.eg
121. Caro , R.A. (2005) : **A Wartime Case Study : The Creation , Implementation , and Effects on Situational Awareness and Community of Practice of a United States Marine Corps Knowledge Management System During Operation Iraqi Freedom.** Unpublished Doctoral Dissertation , Pepperdine University .
122. Catania, J.J. (1974) : **Concept of Social Intelligence : An Empirical Inquiry,** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alberta, Ottawa.
123. Cavins, R.J. (2005): **The Relationship Between Emotional-Social Intelligence And Leadership Practices among College Student Leaders.** Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate College of Bowling Green, State University.
124. Chapin , F.S. (1942) : **Preliminary Standardization of a Social Insight Scale.** American Sociological Review, Vol.7, No.2, P.p : 214 – 225 .
125. Chen , S. A. & Michael, W.B. (1993) : **First – Order And Higher – Order Factors of Creative Within Guilford's Structure of Intellect Model : a Reanalysis of a Guilford Data Base.** Educational and Psychological Measurement , Vol.53 , No. 3 , P.p : 619-641

- 126.Cheng , W. (2008) : **What Individual Difference and Social Context Variables Predict University – Level Academic Performance ?** Unpublished Master Thesis , The University of Texas , Arlington .
- 127.Corinne, K & Oliver, J.P. (1993) : **The Implicit Use of Explicit Conceptions of Social Intelligence.** Personality and Individual Differences , Vol.15, No.1, P.p : 11 – 23 .
- 128.Copley, J. (2008): **Gender Differences in Behavior and Social Interaction.** Available at: <http://www.google.com.eg/>.
- 129.Cornin , B. & Davenport , E. (1993) : **Social Intelligence.** Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) , Vol.28 , P.p : 3 – 44 .
- 130.Cotton , K. (2001) : **Developing Empathy in Children and Youth.** Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). Available at: <http://www.google.com.eg/>
131. Crawford, C.B. (1998): **Social Cognition and Leadership: Implications for Organizational Innovation.** Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Kansas.
- 132.Cunningham , T.D. (1997) : **Components of Grennspar's Model 1979 of Social Intelligence with 18 to 24 Year Old Adults with Learning Disabilities .**Unpublished Doctoral Dissertation , Auburn University .
133. Dai, D.Y.(2001): **A comparison of Gender Differences in Academic Self Concept and Motivation between High-ability and Average Chinese Adolescents.** The journal of Secondary Gifted Education, Vol. 13, Issue 1, P.p: 22 - 32.
- 134.Danielson , C.K. & Phelps , C.R. (2003) : **The Assessment of Children's Social Skills Through Self-Report : A Potential Screening Instrument for Classroom Use.** Measurement & Evaluation in Counseling & Development , Vol.35 , Issue 4 , P.p: 218 – 229 .
- 135.David , D. (2001) : **What Is The Word on Self – Motives and Social Perception : Introduction to The Special Issue.** Motivation & Emotion , Vol.25 , Issue1 , P.p : 1 – 6 .
136. DeCoster, J. (1998) : **Overview of Factor Analysis.** Available at : www.stat-help.com/notes

137. De Greef, P. & IJseleestijn (2000): **Social Presence in The Photo Share Tele-Application**, paper to Be presented at presence 3rd international workshop on presence, 27-28 March, Available At: www.Ipo.Tue.Nl/Ipo/
138. Dennehy , K.E. (1995) : **The Development of a Rating Scale to Measure The Situation Awareness of Student Civil Pilots**. Unpublished Doctoral Dissertation , Cranfield University .
139. Developing Leadership (2006) : **Social Intelligence is a Leadership Competency , Why Increasing your Emotional and Social Intelligence Guarantees that You Get a Head**. Available at : www.Developingleadership.com
140. D'Entremont , B. & Seamans , E. (2007) : **Do Infants Need Social Cognition to Act Socially ?** An Alternative Look at Infant Pointing. Child Development , Vol.78 , No.3, P.p: 723 – 728 .
141. Ding, W.S. (1992): **Relationships among Principals' Leadership Behavior, Principals' Authenticity and Teacher Jop Satisfaction in Selected Junior High Schools**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado.
142. Dir , L.D. (1998) : **Social Perception of Students with Learning Disabilities: A Comparison of Students with Differing Patterns on The Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition**. Unpublished Doctoral Dissertation , The College of Education , Georgia State University , Georgia .
143. Dumire , P.M.; and Others (1988) : **Confirmatory Maximum Likelihood Factor Analysis as Applied to Measures of Social Intelligence within The Structure -of- Intellect Model**. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association , New Orleans , LA , April 5 – 9 .
144. Eisele, P. (2003) : **Groups, Group Members and Individual Decision Processes : The Effects of Decision Strategy , Social Interaction Style and Reception of Decision – Theating Information , on Post – Decision Processes**. Scandinavian Journal of Psychology, Vol.44, P.p : 467 – 477 .
145. Endsley , M.R. (1995) : **Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems**. Human Factors, Vol.37 , No.1 , P.p: 32 – 84

146. Eric , J.P. ; Mark , J.H. ; Erin , M.E. ; Matthew , D.B. & Leonard , H. (2005) : **Reliability and Validity of Social Cognition and Object Relations Scale in Clinical Use.** *Psychotherapy Research* , Vol.16 , No.2 , P.p: 617 - 626 .
147. Evans, G.W.; Wilt, O L.; Alligood, M.R. & O'Neil, M. (1998): **Empathy: A Study of Two Types.** *Issues in Mental Health Nursing*, Vol. 19, Issue5, P.p: 453-461.
148. Fenske, A.G. (2007): **Measuring Empathy, Feed Back, Therapeutic Alliance, and Outcome with Sexual Offenders.** Unpublished Doctoral Dissertation, George Fox University, Newberg, Oregon.
149. Fishbein, M. ; Triandis, H. ; Kanfer, F. ; Becker , M. ; Middlestadt, S. E. & Eichler, A. (2001) : **Factors Influencing Behavior and Behavior Change.** Available at www.google.com.eg
150. Flury, J.M. & Ickes, W. (2007): **Having a Weak Versus Strong Sense of Self: the Sense of Self Scale (SOSS), in: Change, W. (2008): What Individual Differences and Social Context Variable Predict University. Level Academic Performance?** Unpublished Master Thesis, University of Texas.
151. Ford , M.E. (1983) : **The Nature of Social Intelligence Processes and Outcomes. Paper Presented at the Annual Convention of American Psychological Association , August 26 – 30 .**
152. Ford , M.E.& Tisak , M.S. (1983) : **A Further Search for Social Intelligence.** *Journal of Educational Psychology* , Vol. 75 , No. 2 , P.p : 196 – 206 .
153. Foust, C. (1998): **Refinement of the Measurement of Presence Scale.** Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, Denton, Texas.
154. Frederiksen , N.; And Others (1984) : **The Place of Social Intelligence in A Taxonomy of Cognitive Abilities.** *Intelligence* , Vol.8 , No.4 , P.p : 315 – 337.

155. Freeman , F.S. (1962) : **Theory and Practice of Psychological Testing.**Oxford & IBH Publishing Co..
156. Gary, J. H. & Viens, J.T. (1994) : **The Theory of Multiple Intelligences.** National Forum , Vol. 74 , Issue 1 , P.p : 22 – 25 .
157. Gardner , H. (1995) : **Reflections on Multiple Intelligences.** Phi Delta Kappan, Vol.77 , Issue 3 .
158. Gardner , H. (2004) : **Audiences for the Theory of Multiple Intelligences.** Teachers College Record, Vol. 106, No. 1, P.p : 212 – 220.
159. Garrigan , K. & Plucker , J. (2001) : **New and Emerging Theories of Intelligence.** Roeper Review , April .
160. Gentile, B.; Grabe, S.; Dolan-pascoe, B.; Wells, B.E. & Maitino, A. (2009): **Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta -Analysis.** Review of General Psychology, Vol. 13, No. 1, P.p: 34-45.
161. Gini , G. (2006 A) : **Brief Report : Adaptation of the Italian Version of the Tromso Social Intelligence Scale to the Adolescent Population.** Journal of Adolescence , Vol. 29 , No. 2 , P.p : 307 – 312
162. Gini , G. (2006 B) : **Social Cognition and Moral Cognition in Bullying : What's Wrong ?** Aggressive Behavior , Vol.32 , Issue 6 , P.p: 528 – 539 .
163. Goleman, D. (2008): **A really Big Picture View of Social Intelligence.** Journal of Personality Assessment , Vol. 90 , No.1,P.p : 102 – 104 .
164. Goleman , D.(2006 A) : **Social Intelligence : The New Science of Social Relationships.** South African Journal of Psychology , Vol.36 , No.3 , P.p : 663 – 665 .
165. Goleman , D – (2006B) : **Can You Raise Your Social IQ ?**
Available at : [http\\www.parade.com](http://www.parade.com)
166. Green , P.A. (1997) : **Why Manners Matter : The Moral Duty of Politeness.** Unpublished Doctoral Dissertation , University of California , Irvine.
167. Greenspan, S. (1981): **Defining childhood social competence: A proposed working model.** In Keogh, B. (Ed.), Advances in special education, Greenwich, CT: JAI, vol.3, P.p: 1 – 40.

168. Gutterman , D.H. (1997) : **A Study of the Impact of Self Insight on Job Satisfaction** , and Job Performance. Unpublished Doctoral Dissertation , University of California , Los Angeles .
169. Guilford , J.P. & Hoepfner , R. (1971) : **The Analysis of Intelligence**. New York , Mc Graw-Hill .
170. Guilford, J.P. (1981) : **Higher – Order Structure of Intellect Abilities**. Multivariate Behavioral Research , Vol. 16 , Issue4 , P.p: 411-425.
171. Hala , S. (1997) : **The Development of Social Cognition**. Studies in Developmental Psychology. Psychology Press, U.K.
172. Harris, E.S. (1990): **A Preliminary Investigation for The Construction of a Scale to Measure Empathy as Related to Communication Competence**. Unpublished Master Thesis, San Jose State University .
173. Harries, C., Evans, J.B.T. & Dennis, I (2000): **Measuring Doctors' Self Insight into their Treatment Decisions**. Applied Cognitive Psychology, Vol. 14, P.p: 455-477.
174. Harrison, P.D.; Ryan, J.M. & Moore, P.S. (1996): **College Student's Self-Insight and Common Implicit Theories in Ratings of Teaching Effectiveness**. Journal Of Educational Psychology, Vol. 88, No. 4, P.p: 775-782.
175. Hargie , O. & Morrow , N. (1985) : **Interpersonal Communication and Professional Practice : a Case Study From Pharmacy**. Journal of Further and Higher Education , Vol.9 , No.3 , P.p: 26 ~ 39 .
176. Hendricks , M. ; Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1969): **Measuring Creative Social Intelligence** .Reports from the Psychological Laboratory , No. 42 , Los Angeles. CA: University of Southern California .
177. Heibrun , Jr. & Alfred , B. (1983) : **Cognitive Factors in Social Effectiveness**. Journal of Social Psychology , Vol.120 , Issue2, P.p : 235 – 243 .
178. Heinisch, R. (2002): **Self-Description by Means of Sex-Role Scales and Personality Scales: A Critical Evaluation of Recent Masculinity and Femininity Scales**. Personality and Individual differences, Vol. 7, Issue 2, P.p: 161-168.

179. Herbert , B.H. (1993) : **Perception and Misperception of Others : Social – Cognition Implications for Peace Education.** Educational and Psychological Interactions , No.115 , Department of Educational and Psychological Research , Lund University , Sweden.
180. Hibbard, D.R. & Buhrmester, D. (1998): **The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles.** *Sex Roles*, Vol. 39, No. 5, P.p: 185-202.
181. Higgins , E.T. (2000) : **Social Cognition Learning about What Matters in the Social World.** *European Journal of Social Psychology* , Vol.30 , Issue 1 , P.p : 3 – 39
- 182.Hines, D. (1991): **The Development of The Measurement of Presence Scale.** Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University Denton, Texas.
- 183.Hoepfner , R. & O'sullivan , M. (1968): **Social Intelligence and IQ.** *Educational and Psychological Measurement* , Vol. 28 , P.p : 339 -344 .
- 184.Hoffman , M.L. (1987) : **The Contribution of Empathy to Justice and Moral Development.** in Eisenberg , N. & Strayer , J. (Eds) *Empathy and Its Development* , New York , Cambridge University Press .
- 185.Hoffmann , M.L. & Powlishta , K.K. (2001): **Gender Segregation in Childhood : A Test of the Interaction Style Theory.** *Journal of Genetic Psychology* , Vol.162, Issue3 , P. 298 .
- 186.Hogan, R. (1969): **Development of an Empathy Scale.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 33, No. 3, P.p: 307-316.
187. Hojat, M. D; Vogel, W.; Carter, H.Z. & Bette, B. (1988): **Effects of Academic and Psychosocial Performance in Medical School on Coefficients of Determination.** *Psychological Reports*, Vol. 63, No. 2, P.P: 383-399.
- 188.Hon , C.C & Watkins , D. (1995) : **Evaluating a Social Skills Training Program for Hong Kong Students.** *The Journal of Social Psychology* , Vol.35 , No.4 , P.p: 527 – 528

189. Hostetter, C. & Busch, M. (2006): **Measuring up Online: The Relationship Between Social Presence and Student Learning Satisfaction.** Journal Of Scholarship Of Teaching And Learning, Vol. 6, No. 2, P.p: 1-12.
190. Ickes, W. (1993) : **Empathic Accuracy.** Journal of Personality , Vol.61 , P.p: 587 – 610 .
191. Ikomi, P.A. & Guion, R.M. (2000): **The Prediction Of Judgment in Realistic Tasks: an Investigation of Self-Insight.** International Journal Of Aviation Psychology, Vol. 10, Issue Z, P.p:135-153.
192. Jepsen, R. & Vontehaden, K. (2002) : **The Effect of Cognitive Education on the Performance of Students with Neurological Developmental Disabilities.** Neuro Rehabilitation, Vol. 17, No. 3 , P.p : 201-209.
193. Johnson , J. & Sisti , A. (2008) : **Behavioral & Social Cognitive Approaches.** Available at www.google.com.eg
194. Jones, R.S. (2001): **A Correlation Examination of Personality, Self Concept, Social Roles, and Life Satisfaction in Working Adult Women Students,** Unpublished Doctoral Dissertation, The Georg Washington University.
195. Jones , K. & Day , J.D. (1997) : **Discrimination of Two Aspects of Cognitive - Social Intelligence from Academic Intelligence.** Journal of Educational Psychology , Vol.89 , No.3 , P.p : 486 - 497 .
196. Joreskog, K.G & Sorbom, D. (1989): **Liserl 7: A Guide to the program and applications (2nd ed),** Chicago: SPSS Inc..
197. Joreskog, K.G & Sorbom, D. (1993) : **Liserl 8: Structural equation modeling with the simplis command language.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
198. Kane, J. E. (1978) : **Cognitive Aspects of Performance.** Available at www.google.com.eg
199. Kathryn, S. & Judith , W. (1989) : **Relationship Between Social Perception and Peer Status in Children with Learning Disabilities.** Journal of Learning Disabilities , Vol.22 , Issue 10 , P.p : 624 – 629 .
200. Keating ,D.P.(1978): **A Search of Social Intelligence.** Journal of Education Psychology, Vol. 70 , No. 2 , P.p : 218 – 223 .

201. Kelderman , H. ; Mellenberg , G.J. & Elshout , J.J. (1981) :
**Guilford's Facet Theory of Intelligence : An Empirical
 Comparison of Models. Multivariate Behavioral Research ,**
 Vol. 16 , Issue1 ,P.p: 37 – 61.
202. Kennedy , V. (1999) : **Ethics and Etiquette at Work.**
Unpublished Master Thesis. California State University.
203. Kihlstrom , J.F. & Cantor , N. (2000) : **Social Intelligence.**
 U.S.A., Mind Garden[®] , Inc. .
204. Kline , P. K. (1991) : **Intelligence : The Psychometric View ,**
 U.S.A., Chapman and Hall , Inc. .
205. Kowatsch, C. (1975): **An Investigation of the Interrelationship
 between Self Concept, Social Intelligence, and Word Association
 Styles in Female College Students, Diss. Abs. Int., Vol.35, No. 4,**
 P. 1965 B.
206. Kraut, R.E. & Lewis, S.H. (1982): **Person Perception And Self
 Awareness: Knowledge of Influences on One's Own
 Judgments. Journal Of Personality And Social Psychology,**
 Vol. 42, No. 3, P.p: 448-460.
207. Kwan, S.Y.V. (2002): **Reconceptualizing Individual
 Differences In Self Enhancement Bias with the Social Relation
 Model: An Integration of Social and Personality Perspectives.**
 Unpublished Doctoral Dissertation, University of California,
 Berkeley.
208. Kwanguk , K. ; Jin , K.J. ; Jaehun , K.; Eun , B. ; K.C.; Jeong ,
 J.H. ; Jeonghung, K.; Hyung, K.C.; Young, K.I. & Sun, K.
 (2007) : **Characteristics of Social Perception Assessed in
 Schizophrenia Using Virtual Reality. Cyber Psychology &
 Behavior , Vol.10 , Issue2 , P.p: 215 – 219 .**
209. Labarba , R. C. (1981) : **Foundations of Developmental
 Psychology.** New York , Academic Press .
210. Larry Craig, B. & David , E.J. (1978) : **Sex Role Conformity in
 Homosexual and Heterosexual Males. Journal of Personality
 Assessment, Vol.42 Issue2, P.p : 505 – 511 .**
211. Levenson , R.W. & Ruef , A.M. (1992) : **Empathy : A
 Physiological Substrate. Journal of Personality and Social
 Psychology , Vol.63 , No.2 , P.p: 234 – 246 .**

212. Litvak-Miller, W. & Mc Dougall, D. (1997): **The Structure of Empathy During Middle Childhood and its Relationship To Prosocial Behavior.** *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, Vol. 97, Issue 3, P.p: 303-344.
213. Losh , M. & Piven J. (2007) : **Social Cognition and the Broad Autism Phenotype : Identifying Genetically Meaningful Phenotypes .***Journal of Child Psychology & Psychiatry* , Vol.48, Issue 1, P.p.: 105 – 112 .
214. Lovejoy , M.S. (2008) : **Indiana School Superintendents and the Relationship Between Gender and Levels of Social Intelligence.** *Unpublished Doctoral Dissertation* , Indiana State University , Terre Haut , Indiana .
215. Lowman , R.L. & Leeman , G.E. (1988) : **The Dimensionality of Social Intelligence : Social Abilities, Interests and Needs.** *Journal of Educational Psychology* , Vol. 122 , Issue 3, P.p : 279-290 .
216. Lutgendorf, S. & Ullrich, P. (2002): **Cognitive Processing Disclosure , and Health : Psychological Mechanisms.** Washington , DC : American Psychological Association.
217. Marlowe, H.A. (1984) : **The Structure of Social Intelligence.** *Unpublished Doctoral Dissertation* , University of Florida , in Dis. Abs. Int., Vol.45, N.7, P: 1993 A.
218. Marlowe , H.A. (1985) : **Social Intelligence : Implications for Adult Education.** *Lifelong Learning* , Vol.8, No.6 , P.p : 4 -5.
219. Marlowe , H.A. (1986) : **Social Intelligence : Evidence for Multidimensionality and Construct Independence.** *Journal of Educational Psychology* , Vol. 78 , No. 1 , P.p : 52 – 58.
220. Mathias , J.L. & Nettelbeck , T. (1992 A) : **Reliability of Seven Measures of Social Intelligence in a Sample of Adolescents with Mental Retardation.** *Research in Developmental Disabilities* , Vol. 13 , No. 2 , P.p : 131 – 143 .
221. Mathias J.L. & Nettelbeck , T. (1992 B) : **Validity of Greenspan's Model of Adaptive and Social Intelligence.** *Research in Developmental Disabilities* , Vol.13 , No.2 , P.p: 113 – 129 .

222. Mauthc, K.E. (1989): **An Investigation of The Content and Context of Social Intelligence**. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta.
223. Mead , M. (2006) : **Social Knowledge**. **Metaphysics Research Lab.** , Stanford University.
224. Mehrabian, A. & Epstein, N. (1971): **A Measure of Emotional Empathy**. **University Of California**, Los Angeles.
225. Mc Donald , S. ; Flanagan , S. ; Martin , I. & Saunders , C. (2004) : **The Ecological Validity of TASIT : a Test of Social Perception**. **Neuropsychological Rehabilitation** , Vol.14 , Issue3 , P.p : 285 – 302 .
226. Mc Donald. S.; Cristina , B.; David , S. ; Esther , L. ; Clare , S. & Kerryrn , N. (2005) : **Assessing Social Perception Can Be a Reliable and Valid Exercise** : a Psychometric Study of TASIT. The University of New South Walfs , Sydney , Australia .
227. Mc Donald. S.; Cristina , B.; David , S. ; Esther , L. ; Clare , S. & Kerryrn , N. (2006) : **Reliability and Validity of the Awareness of Social inference Test (TASIT)** : A Clinical Test of Social Perception. **Disability and Rehabilitation** , Vol.28 , No.24 , P.p : 1529 – 1542 .
228. Mc Fall , R.M. (1982) : **A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills**. **Behavioral Assessment** , Vol.4 , P.p: 1 – 33 .
229. Menson , L.B. (1980) : **The Social understanding and social Behaviors of Emotionally Disturbed and Non – Disturbed children**. **Unpublished Doctoral Dissertation** , University of North Carolina .
230. Mettetal , G. ; Jordan ,C. & Harper , S. (1997) : **Attitudes Toward A Multiple Intelligence Curriculum**. **The Journal of Educational Research** , Vol. 91 , No. 2 , P.p : 115 – 121 .
231. Meyer, T.M. (1990): **Perceived Leader Authenticity as an Effective Indicator of Perceived Instructional Leadership Behavior in Middle Level Principals**. Unpublished Doctoral Dissertation, Andrews University.
232. Meyer J.& Shean , G. (2006) : **Social Cognitive Functioning and Schizotypal Characteristics**. **Journal of Psychology** , Vol. 140 , Issue 3 , P.p: 199 – 207 .

233. Michael, M.; Tanya, M. & Daniel, A. (2001) : **Culturally Conferred Conceptions of Agency : a Key to Social Perception , Groups , and others Actors.** *Personality & Social Psychology Review* , Vol.5 , Issue5 , P.p : 169 – 182 .
234. Mikko , S. (2005) : **What Is Emotional Authenticity ?** *Journal for The Theory of Social Behavior* , Vol.35 , Issue 3 , P.p: 209 – 230 .
235. Moore , C. (1998) : **Social Cognition in Infancy.** *Monographs of the Society for Research in Child Development* , Vol.63 , No.4 , P.p: 167 – 174 .
236. Neral, S.M. (1989): **Determining Whether a Predictive Relationship Exists between Non Cognitive Characteristics and Academic Achievement. Levels of Freshman Medical students.** *Diss. Abs. Int., Vol. 50, No. 4.*
237. Niemi , G.R. (2002) : **Social Perception and Metaperception Among Children with Learning and Emotional Disabilities : A Social Relation Analysis.** *Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst.*
238. Nijhot , A.; Stock , O. & Nishida , T. (2009) : **Social Intelligence Design in Ambient Intelligence.** *AI & Soc, DOI 10.1007/500/46* , P.p : 192 – 197. Available At : www.springerlink.com
239. Nurmi, J. E. ; Aunola, K. ; Salmela – Aro, K & Lindroos, M. (2003): **The Role of Success Expectation and Task Avoidance in Academic Performance and Satisfaction.** *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 28, P.p : 59-90.
240. Oliver , R – N. (1994) : **A Correlational Study of Children's Social Intelligence, Social Influence , Academic Intelligence, and Academic Achievement.** *Diss – Abs. Int., Vol.55 , No.3 , P. 467A.*
241. Osborn , T.N. (2006): **Social Intelligence : a Variant of Emotional Intelligence ?** Available at : www.noelosborn.com
242. Osipow , S.H. & Walsh , W.B. (1973) : **Social Intelligence and the Selection of Counselors.** *Journal of Counseling Psychology* , Vol.20 , No.4 , P.p : 366 – 369

- 243.O'sullivan , M. ; Guilford , J.P. & De Mille , R.(1965) : **The Measurement of Social Intelligence. Reports from the Psychology Laboratory** , No. 34 , Los Angeles. CA : University of Southern California.
- 244.O'sullivan , M. & Guilford , J.P. (1975) : **Six Factors of Behavioral Cognition : Understanding other People**. Journal of Educational Measurement , Vol. 12 , No. 4 , P.p : 255 – 271 .
- 245.Paula , N.; Lawrence , B.; Piotr , W.; Silvia , K.G. & François , R. (2005) : **Embodiment in Attitudes** , Social Perception and Emotion Personality & Social Psychology Review , Vol. 9 , Issue3 , P.p : 184 – 211.
- 246.Pecukonis, E.V. (1990): **A Cognitive / Affective Empathy Training Program**. Adolescence, Vol. 25, Issue 97, P 95.
- 247.Peter, L.J. (1995): **Evidence for an Oblique Social Intelligence Factor Established with a Likert - Based Testing Procedure**. Intelligence, Vol.21, No.3, P.p : 241 – 266 .
- 248.Peter, M. & Allan, F. (1987) : **Social Perception and Communication Skills Among Schizophrenics and Non Schizophrenics**. Journal of Clinical Psychology , Vol.43 , Issue2 , P.p : 197 – 205 .
- 249.Peterson , C. (1997) : **Psychology : A Biopsychosocial Approach**. U.S.A , Addison – Wesley Educational Publishers , Inc. .
- 250.Pinquart, M. & Sorensen, S. (2000): **Gender Differences in Self-Concept and Psychological Well-Being in Old age: A meta-analysis**. The Journal of gerontology, Vol. 56, Issue 4, p.p: 195-213.
251. Prochaska, J. O. & Diclemente, C. C. (1983) : **Stages and Processes of Self – Change of Smoking** : Toward an Integrative Model of Change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 51, P.p : 390-395.
252. Reid , L. (2003) : **Validation of the Self – Empathy Scale**. Unpublished Master Thesis, University of Regina .
- 253.Reilly , B.A. (1996) : **Self Insight ,Other- Insight**, and Their Relation to Interpersonal Conflict .Thinking & Reasoning , Vol.2 Issue 2/3 , P.p: 213 – 224 .

254. Reilly , B.A. & Doherty , M.E. (1989) : **A Note on the Assessment of Self – Insight in Judgment Research.** Organizational Behavior and Human Decision Processes , Vol.44 , P.p: 123 – 131.
255. Reilly , B.A. & Doherty , M.E. (1992) : **The Assessment of Self Insight in Judgment Policies.** Organizational Behavior and Human Decision Processes , Vol.53 , P.p: 285 – 309 .
256. Reilly , R.R. , Lewis , E. L & Tanner , L. (1991) : **Educational Psychology.** New York , Macmillan Publishing Co. , Inc. .
257. Reitman, J.A. (1996): **A study of the Relationship between Style of Social Interaction and Empowerment Behavior in School Principals.** Unpublished Doctoral Dissertation, Boston College, U.S.A.
258. Riggio , R.E. (1986) : **Assessment of Basic Social Skills.** Journal of Personality and Social Psychology , Vol.51 , No.3 , P.p: 649 – 660 .
259. Riggio , R.E. ; Messamer , J. & Throckmorton , B. (1991): **Social and Academic Intelligence : Conceptually Distinct but Overlapping Constructs .** Person. Individ. Diff. , Vol,12 , No. 7 , P.p : 695 – 702
260. Rinn, A.N.; Mc Queen, K.S.; Clark, G.L. & Rumsey, J.L. (2008): **Gender Differences in Gifted Adolescents Math/verbal Self Concepts and Math/Verbal Achievement: Implications for the STEM Fields.** Journal for the Education of the Gifted, Vol. 32, Issue 1, p.p 34-53.
261. Romney , D. M. & Pyryt , M.C. (1999) : **Guilford's Concept of Social Intelligence Revisited.** High Ability Studies , Vol.10 , No.2 , P.p : 137 - 142.
262. Rueter , M.A. & Conger , R.D. (1998) : **Interaction Style , Problem – Solving Behavior , and Family Problem – Solving Effectiveness.** Child Development , Vol.66 , Issue 1 , P.p: 98 – 115 ,
263. Ryan , R.M. & Deci , E.L. (2004) : **Autonomy Is No Illusion : Self – Determination Theory and Empirical Study of Authenticity , Awareness , and Will.** in J. Greenberg , S.L. & Pyszynski , (Eds) , Handbook of Experimental Existential Psychology, P.p: 44 – 479 , New York , Guilford Press

264. Ryan , R.M. , La Guardia , J.G. & Rawsthorne , L.J. (2005) :
Self – Complexity and The Authenticity of Self Aspects :
Effects on Well-Being and Resilience to Stressful Events , North
American Journal of Psychology , Vol.7 , No.3 , P.p: 431 – 448 .
- 265.Sanjuan , J. (2003) : **GEOPTE " Spanish Group For The
Optimization and Treatment of Schizophrenia "** Scale of
Social Cognition for Psychosis. Actas Espanolas De Psiquiatria ,
Vol.31 , Issue3, P.p: 120 – 128 .
266. Salopek , J.J. (2004) : **Social Intelligence.** Trends , U.S.A.
Available at: www.t+d;jsalopek@covad.net
267. Salovey, P. & Mayer, J.D.(1990) : **Emotional Intelligence .**
Imagination, Cognition, and Personality, Vol.9, P.p : 185 – 211 .
268. Schneider, R.J. (1992): **An Individual-Differences Approach to
Understanding and Predicting Social Competence.**
Unpublished Doctoral. Dissertation, University of Minnesota.
- 269.Segal , H.G.; Westen , D.; Lohr , N.E. & Silk , K.R. (1993) :
**Clinical Assessment of Object Relations and Social Cognition
Using Stories Told to the Picture Arrangement Subtest of the
WAIS-R.** Journal Of Personality Assessment , Vol.61 , Issue 1 ,
P.p: 58 - 80 .
270. Shafer, A.B. (1999) : **Relation of the Big Five and Factor V
Subcomponents to Social Intelligence.** European Journal of
Personality, Vol.13, Issue3 , P.p : 225 – 240 .
271. Shanley, L.A. ; Walker, R.E. & Foley, J.M. (1971) : **Social
Intelligence: A Concept in Search of Data.** Psychological
Reports, Vol.29, P-p : 1123 – 1132.
272. Sheldon , K.M. ; Ryan , R.M. Rawsthorne , L.J. & Ilardi , B.
(1997) : **Trait Self and True Self : Cross – Role Variation in The
Big – Five Personality Traits and Its Relations with
Psychological Authenticity and Subjective Well-Being ,**
Journal of Personality and Social Psychology , Vol. 73 , No.6 ,
P.p: 1380 – 1393 .
- 273.Shimanski , C. (2005) : **Situational Awareness in Search and
Rescue Operations.** Mountain Rescue Association , Colorado .

274. Silvera , D.H. ; Martinussen , M. & Dahl , T.L. (2001) : **The Tromso Social Intelligence Scale** , A Self – Report Measure of Social Intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology* , Vol. 42 , Issue 4 , P.p : 313 – 319 .
275. Sippes , G.J. ; Berry , G.W. & Lynch , E.M. (1987) : **WAIS–R and Social Intelligence** : A Test of Established Assumptions that Uses the CPI. *Journal of Clinical Psychology* , Vol. 43 , Issue 5 , P.p: 499 – 504.
276. Smith, I.D. (1996): **Gender Differentiation Gender Differences in Academic Achievement and Self-Concept in Coeducational and Single-Sex Schools**. Available at: www.google.com.eg/.
277. Snyder, S.D. & Michael, W.B. (1983) : **The Relation of Performance on Standardized Testes in Mathematics and Reading to Two Measures of Social Intelligence and One of Academic Self – Esteem for Two Samples of Primary School Children**. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.43, No.4, P.p. : 1141 – 1148 .
278. Stacey , M.B.A. (2002) : **Social Skills , Social Problem - Solving , and Self - Perceptions** : A Comparison of Students with Verbal and Nonverbal Learning Disabilities. Unpublished Master Thesis. Mount Saint Vincent University.
279. Stapleton, C. D. (1997) : **Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis**. Texas A & M University. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Associations, Austin, January Available at www.google.com.eg
280. Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997) : **Intelligence** , Heredity , and Environment (1st ed). Cambridge University Press, U.K. ,
281. Stratton , J. (2006) : **Social Perception**. Available at : www.psychwiki.com
282. Strom , P.S. & Strom , R.D. (2003) : **Interpersonal Intelligence Assessment Theory Student Evaluation of Cooperative Learning** : The Interpersonal Intelligence Inventory. Presentation to the Annual Meeting of the American Education Research Association , Chicago .
283. Suhr, D. D. (2003) : **Exploratory or Confirmatory Factor Analysis ? University of Northern Colorado**. Available at www.google.com.eg

284. Susanne Weis , K.S. & Sub, H.M. (2004) : **Overlap and Distinctiveness of Social and Emotional Intelligence**. The 12th European Conference of Personality , 18th – 22nd July , Groningen
285. Susanne Weis , K.S. & Sub, H.M. (2006) : **Reviving the Search for Social Intelligence** : A multitrait – Multimethod Study of its Structure and Construct Validity. Journal of Personality and Individual Difference , Vol.42 , P.p : 3 – 14 .
286. Sutker, Q.B.; Desanto, N.A. & Allain, A.N. (2005): **Adjective Self-Descriptions in Antisocial Men and Woppen**. Journal of Psycho pathology and Behavioral Assessment. Vol. 7, No. 2, P.p: 175-181.
287. Swan, K. & Shih, L.F. (2004): **On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions**, Kent State University.
288. Tammelín , M. (1999) : **From Telepresence to Social Presence** : The Role of Presence in a Network – Based Learning Environment. Media Education Publication , Vol.8 , P.p: 219 – 231 .
289. Taylor , E.H. & Cadet , J. (1989) : **Social Intelligence** , A Neurological System. Psychological Reports , Vol.64 , P.p.: 423 – 444
290. Taylor , E. H. (1990) : **The Assessment of Social Intelligence**. Psychotherapy , Vol. 27 , No.3 , P.p : 445 – 457.
291. Thompson, M.F. & Albrecht , K. (2006) : **Social Intelligence**. Available at : info@managesmarter.com
292. Tory , H.F. & John , B.A. (1987) : **Social Cognition and Social Perception**. Annual Review of Psychology , Vol. 38 , P.p : 369 – 425 .
293. Van Manen , T.G. ; Prins , P.J.& Emmelkamp, P.M. (2001) : **Assessing Social Cognitive Skills in Aggressive Children from a Developmental Perspective** : The Social Cognition Skills Test. Clinical Psychology & Psychotherapy , Vol.8, Issue8, P.p: 341 – 351.
294. Velsor, V.E., Taylor, Si & Leslie, J.B.E. (1993): **An Examination of the Relationships among Self-Perception Accuracy, Self-Awareness, Gender, and leader Effectiveness**, Management human Resource, Vol.32, No.2, P.p: 249-263.

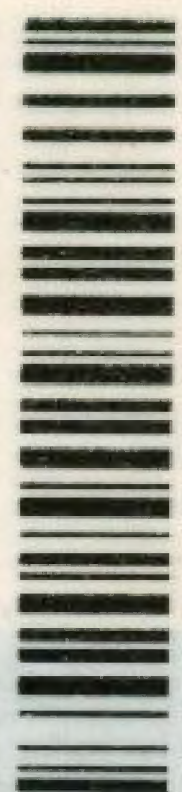
295. Watkins, G., Dong, Q. & Xia, Y. (1997): **Age and Gender Differences in the Self-Esteem of Chinese Children**. The Journal of Social Psychology, Vol. 137, No. 3, p.p: 374-379.
296. Weichman, M. (1978): **The Relationship of Children's Social Intelligence Measures of Interpersonal and Interpersonal Social Adjustment**, Diss. Abs. Int., Vol. 38, No. 10, P. 5104 B.
297. Whiton ,G .D.(2004): **Individualistic and Collectivistic Perceptions of Teacher Communication Styles**. Unpublished Doctoral Dissertation ,Hofstra University.
298. Wilgenbusch, T. & Merrelle, K.W. (1999): **Gender and adolescents: A Meta-analysis of Multidimensional Studies**. Available at: <http://www.google.com.eg/>
299. Witmer, B.G. & Singer, M.J. (1998): **Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire**. Presence-Teleoperators and Virtual Environments, Vol. 7, Issue 3, P.p: 225-240.
300. Wise, Q.S. & Joy, S.S. (2005): **Working Mothers, Sex Differences, and Self-Esteem in College Students' Self Descriptions**. Sex Roles, Vol. 8, No. 7, P.p: 785-790.
301. Wikipedia (2007) : **Social Intelligence**. **The Wikimedia Foundation** , Inc. Available at : www.en.wikipedia.org
302. Wong , C.T. ; Day , J.D. ; Maxwelle , S.E. & Meara , N.M. (1995) : **A Multitrait – Multimethod Study of Academic and Social Intelligence in College Students**. Journal of Educational Psychology , Vol. 87 , No.1 , P.p: 117 - 133 .
303. Yamagishi , T. ; Kikuchi , M. & Kosugi , M. (1999) : **Trust , Gullibility , and Social Intelligence – Asian Journal of Social Psychology** , Vol.2 , Issue1 , P.p : 145 – 161.
304. Zhan , G. (1996) : **Understanding Interpersonal Problem Situations and Aspects of Social Experiences : An Investigation of Development of Chinese Children's Social Intelligence** .Diss – Abs – Int. , Vol. 56 , No 7 , P. 4039B.





علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة

Bibliotheca Alexandrina



1241616



9 789957 333744

عمّان - شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
تلفاكس : 00962 6 533 7798
ص.ب 1527 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com

للنشر والتوزيع

الوراق



www.alwaraq-pub.com

www.alwaraq-pub.com